

L'ÉDUCATION DE LA BOURGEOISIE

SOUS LA RÉPUBLIQUE

VERSAILLES
IMPRIMERIE CERF ET FILS
59, RUE DUPLESSIS.

L'ÉDUCATION

DE

LA BOURGEOISIE

SOUS LA RÉPUBLIQUE

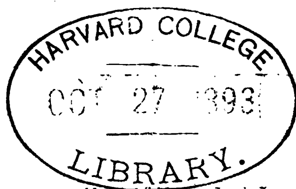
PAR

ÉDOUARD MANEUVRIER



PARIS
LIBRAIRIE LÉOPOLD CERF
13, RUE DE MÉDICIS, 13

1888


HARVARD COLLEGE
OCT 27 1893
LIBRARY.

L'ÉDUCATION DE LA BOURGEOISIE

SOUS LA RÉPUBLIQUE

INTRODUCTION

> **La première partie de la politique est l'Éducation ; la seconde est l'Éducation ; la troisième est l'Éducation.**
>
> **J. MICHELET.**

> **La France est à refaire par l'Éducation.**
>
> **JULES SIMON.**

A l'heure qu'il est, la plupart des institutions sociales et politiques de la France sont, il est vrai, démocratiques de nom et de tendance ; mais, en fait, elles restent profondément imprégnées de l'esprit monarchique. Et il ne saurait en être autrement. Il a fallu dix siècles pour construire en Europe, sur les débris de l'organisation romaine, l'édifice théocratique et féodal du moyen âge; il

en a fallu six ou sept pour transformer la société féodale en société monarchique. Comment s'étonner dès lors, que l'idée démocratique, proclamée depuis moins de cent ans, ne soit encore réalisée ni dans les lois, ni dans les mœurs. Elle se heurte un peu à l'ardeur de ses adversaires, beaucoup aux imprudences et aux excès de ses partisans, mais surtout aux habitudes invétérées, aux traditions inconscientes, au tempérament de tout le monde. L'instabilité de nos gouvernements depuis 1789, tient précisément à cet antagonisme entre ce qui est et ce qui devrait être; entre le fait d'aujourd'hui, qui est l'idée morte, et l'idée vivante qui sera le fait de demain.

Mais comment faire passer dans l'ordre des réalités, cette belle conception de justice et de droit? Comment « démocratiser » cette vieille nation monarchique? Des lois, des institutions, c'est bien; mais cela ne suffit pas; il faut des mœurs, et surtout des hommes. Car si la nature réclame de longues et lentes préparations pour former le moindre organisme végétal ou animal, il est clair qu'il ne suffit pas, comme certains se le figurent, de quelques heures, de quelques phrases, de quelques coups de fusil pour fonder un organisme social. On ne transforme pas, par décret, des sujets en citoyens, pas plus que des ignorants en savants, et des coquins en honnêtes gens. Un

homme fait ne peut se refaire. Il faut commencer la réforme par le commencement, c'est-à-dire par l'enfant. La première étape du progrès démocratique doit donc être une réorganisation démocratique de l'éducation. De cette réforme dépendent toutes les autres; tant qu'elle ne sera pas réalisée, rien ne se fera.

Les hommes qui se sont succédé au pouvoir depuis 1876, malgré de profondes divergences d'opinions, semblent s'être au moins accordés sur ce point, et avoir eu comme l'intuition de cette vérité. Ils ont aimé l'école, et à cause de cela, il leur sera beaucoup pardonné. La République a plus fait pour l'instruction populaire, en dix ans, que la Monarchie en dix siècles. Les lois du 16 juin 1881, et du 18 mars 1882, ont enfin consacré les grands principes de la gratuité, de l'obligation, de la neutralité de l'enseignement primaire. Nombre de cantons et de communes ont été dotés d'écoles maternelles et d'écoles primaires supérieures. En quelques années, le nombre des instituteurs a été augmenté de plus de vingt mille; leur situation matérielle et morale a été sans cesse améliorée; leur recrutement a été assuré par la création d'écoles normales, dans chaque département. A la suite de la loi du 9 août 1879, l'enseignement professionnel, agricole, industriel, a reçu un commencement d'organisation. — Le droit de

la femme à l'instruction primaire et secondaire, hautement reconnu par la loi, a été consacré en fait par la construction de nombreuses écoles, colléges et lycées de filles. — Une caisse spéciale, dite des Ecoles, a mis plus d'un demi-milliard à la disposition immédiate des communes, pour faciliter leurs installations scolaires, et cette somme a été dépensée. La quote-part de l'État, dans le budget général de l'instruction publique, a été augmentée de plus de cent millions. Les ressources mises à la disposition de l'enseignement supérieur ont doublé; celles consacrées à l'enseignement secondaire ont quintuplé; celles destinées à l'enseignement primaire ont décuplé.

Ce sont là de grandes choses : elles honorent les hommes quels qu'ils soient, qui ont pu les concevoir et les réaliser, et cela, au milieu d'une époque troublée; malgré les dangers du dehors; malgré les oppositions du dedans; et enfin, malgré les charges d'un budget écrasant.

Oui, cela est beau; et cependant il faut avoir le courage de dire que tout ce qui a été fait jusqu'à ce jour est misérable, au regard de ce qui reste à faire. Malgré tant d'efforts et de dépenses, la vieille petite institution scolaire que la Monarchie et l'Eglise avaient élevée jadis pour orner le trône et servir l'autel, pour cultiver l'esprit des classes privilégiées, et entretenir la sujétion des autres,

subsiste toujours, vermoulue et insuffisante. Nous avons restauré cette ruïne à grands frais : nous y avons ajouté, tant bien que mal, plutôt mal, les annexes absolument exigées par les idées modernes. Mais tout cela s'est accompli sans plan, sans ordre et sans suite. Nous n'avons eu encore ni la sagesse de démolir ce qui est manifestement caduc et suranné, ni l'audace d'élever le monument où pourra se former notre jeune démocratie. — A tous les degrés, l'institution scolaire reste aristocratique et monarchique.

Nous nous réservons de le prouver plus tard, pour ce qui concerne notre enseignement primaire et supérieur. Nous nous bornerons ici à démontrer cette thèse pour l'enseignement secondaire.

Nous commençons par cet ordre d'enseignement, parce que c'est lui qui forme la bourgeoisie, et que c'est la bourgeoisie qui gouverne la France. Ce sont des bourgeois qui peuplent nos assemblées législatives, nos ministères, notre conseil d'État, nos tribunaux, notre Université, etc., etc. Ce sont des bourgeois qui font l'opinion, qui écrivent les livres et rédigent les journaux, y compris ceux qui ne parlent que de ruiner le bourgeois, et de le « coller au mur ». — Et, à tout prendre, cette prééminence est un bien; car la classe moyenne reste ce qu'il y a de plus sain et de meilleur dans la nation.

Mais ce « meilleur » qui suffirait à une monarchie, ne saurait assurer, je ne dis pas la grandeur, je dis même l'existence d'une démocratie. Le vice capital de notre bourgeoisie est une incontestable légèreté des esprits et des caractères. En général, les Français de la classe moyenne sont des hommes d'esprit, de goût, de talent; de bons pères, de bons époux, de bons soldats, de bons fonctionnaires; mais ils sont de piètres citoyens. Ils ont bien rarement, sur les détails de la chose publique, des opinions qui leur appartiennent en propre. Chaque matin ils les achètent toutes faites, et comme ils ne les paient pas cher, ils y tiennent peu, et en changent souvent. La question qui les passionne le plus, et qui importe peut-être le moins, est celle du nom, de la forme extérieure, de l'étiquette de l'institution politique. Là-dessus, ils sont très divisés et farouches : mais républicains ou monarchistes s'entendent sur un point, empêcher le gouvernement, quel qu'il soit, de gouverner ; déconsidérer, railler, calomnier tout homme public, uniquement parce qu'il est en place. Ainsi feraient des aveugles qui estropieraient leurs chiens. Et par une contradiction plus apparente que réelle, rien de plus asservi à l'autorité que ces critiques infatigables du pouvoir : dans chacun de ces sectaires, il y a un sous-préfet qui pousse. D'ailleurs, au fond, n'est-ce pas la même

chose de croire que le gouvernement est responsable de tout, et que rien de bon ne peut et ne doit être tenté et accompli en dehors de lui? On le traite comme un de ces fétiches, que les sauvages adorent et battent tour à tour, selon le vent qui souffle.

Telle est la façon d'entendre la liberté politique. Entend-on mieux l'égalité et la fraternité? Je le voudrais. Mais ne sont-ce pas des bourgeois, qui, chaque jour, dans la presse, dans les réunions publiques, même à la tribune de nos assemblées, apprennent au peuple à confondre égalité avec nivellement; qui ne semblent pas se douter que l'égalité des droits doit être précédée de l'égalité des mérites; et qui croient fermement que tout Français, par cela seul qu'il nait électeur, nait en même temps conseiller municipal, député, ministre?... Et en ce qui concerne la fraternité n'est-il pas triste de constater qu'après cent ans de gouvernement bourgeois, il y a encore dans notre Société, des milliers d'êtres qui ne sont pas assurés, même en travaillant, de ne pas mourir de faim; et un nombre effrayant de faibles, d'enfants, de femmes, fatalement voués à l'ignorance, au vice, à la misère?

Si cette suffisance des esprits et cette insuffisance des caractères n'avaient pas eu déjà pour nous des conséquences fatales; si, en moins d'un

siècle, elles ne nous avaient pas procuré plusieurs révolutions, dont la meilleure n'a pas valu grand' chose, et conduits à d'effroyables catastrophes, où l'indépendance même de la France a failli sombrer ; si, par le fait du suffrage universel, elles n'étaient pas un contre-sens social, un danger permanent pour la sécurité, l'honneur, l'existence même de la patrie, nous ferions comme presque tous les Français, nous ririons de notre infirmité, disant : « N'est pas léger qui veut ! » Mais il semble qu'au lieu d'en rire, nous ferions mieux, non pas d'en pleurer, cela ne mène à rien, mais d'en guérir si cela est possible.

Or, cela est possible ; car cette frivolité n'est pas, comme quelques-uns le croient, une maladie spécifique de notre race. Elle tient, il est vrai, à notre gaîté nationale, à cette fleur exquise de notre tempérament et de nòtre climat, mais elle y tient comme un parasite à la plante qu'il dévore. La nature a fait le Français gai, elle ne l'a pas fait frivole. J'en atteste cette multitude d'esprits solides, de penseurs profonds, de caractères énergiques, qui, à tous les âges de notre histoire, et aujourd'hui encore, ont su comprendre, vouloir et agir. Non, ce mal qui nous énerve n'est qu'une sorte de phylloxera moral, dangereux, mais guérissable : il ne vient pas de notre sang, il vient d'un vice d'éducation.

Quel est ce vice? Les uns incrimineront la décadence de la culture religieuse; les autres, au contraire, la persistance des pratiques cléricales. Ceux-ci diront : c'est la désorganisation démocratique! Ceux-là : ce sont les restes de la superstition monarchique! A notre sens, ce n'est rien de tout cela; et la contradiction même de ces opinions suffit à les détruire. En effet, le mal est universel: il sévit également chez les catholiques et chez les libres-penseurs; chez les aristocrates et chez les démocrates; chez les riches et chez les pauvres. Car la plèbe n'est pas épargnée; elle est aussi frivole que la bourgeoisie, et cela par imitation, par entraînement, et surtout par ignorance.

Selon nous la frivolité des esprits et des caractères, tient à deux vices pédagogiques.

Le premier, c'est que l'organisation de notre enseignement secondaire donne lieu à une grande déperdition de forces intellectuelles. La majorité des élèves ne travaille pas assez; le reste travaille trop, et tous travaillent mal.

Le second, c'est qu'il n'existe dans nos établissements publics ou privés, aucun système d'éducation morale propre à former des citoyens. Au contraire, tout y paraît combiné en vue de détruire l'initiative, l'énergie et la moralité du vouloir.

Nous nous proposons de faire voir que ce sont

là les vices qui, depuis trop longtemps, corrompent l'éducation, et par suite le caractère de notre bourgeoisie. Nous examinerons donc successivement la discipline intellectuelle, et la discipline morale de nos écoles secondaires ; disant d'abord en quoi elles nous paraissent pécher, et ensuite, exposant les principes d'après lesquels il conviendrait de les réformer. Et tel sera le plan de ce travail, qui n'a d'autre prétention que celle d'être une œuvre de bonne foi et de bonne volonté.

PREMIÈRE PARTIE

LES DÉFAUTS

DÉFAUTS DE LA DISCIPLINE INTELLECTUELLE

CHAPITRE Ier

L'AVORTEMENT DES ÉTUDES CLASSIQUES

Constatons d'abord le grand mal, qui est la pauvreté des résultats, le déchet énorme, la banqueroute finale des études secondaires. A l'examen qui sert de sanction et de contrôle à l'enseignement, au baccalauréat, soixante pour cent des élèves échouent, jugés à peu près nuls ! Et parmi ceux qui réussissent, la moitié encore, au moins, serait éliminée, si les examinateurs *pouvaient* être sévères. Ce déplorable rendement des études classiques apparut, après 1870, à nos plus éminents universitaires, comme une des causes de nos désastres. Dès 1871, M. Michel Bréal la signalait

dans un livre excellent, qui fut comme le manifeste de la réforme scolaire[1]. M. Gaston Boissier, en 1872, écrivait : « De l'aveu de tous les juges, l'ignorance de la plupart des aspirants au baccalauréat est honteuse, et il faut de véritables efforts d'indulgence pour admettre la moitié des jeunes gens qui s'y présentent. Le plus grand nombre arrive à peine à épeler quelques mots grecs, et ne peut écrire quelques phrases d'un latin barbare sans les émailler de fautes. Voilà donc, pour beaucoup d'élèves, l'unique résultat de sept ou huit années d'études ! Il faut avouer que la récolte est mince[2] »... Et M. P. Janet, parlant des langues vivantes, déclarait que : « sauf le cas exceptionnel où un jeune homme avait pu parler anglais ou allemand dans sa famille, les résultats dans l'enseignement de ces langues, étaient *absolument nuls*[3]. »

Depuis cette époque, depuis seize ans, qu'a-t-on fait pour améliorer cette situation ? Tous les partis ont tour à tour tenu, rue de Grenelle, le gouvernail de l'Université : conservateurs, libéraux, opportunistes, radicaux; des avocats, des journalistes, des magistrats et même des professeurs ; Jules Simon et Jules Ferry; Joseph Brunet et René Goblet ;

[1] *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*, par Michel Bréal.
[2] *Revue des Deux-Mondes*, août 1872 (p. 688).
[3] *Revue des Deux-Mondes*, 15 novembre 1872 (p. 525).

de Cumont et Devaux ; Batbie et Spuller ; j'en passe, et des meilleurs ; Bardoux et Berthelot, par exemple. Tous ces hommes d'élite, pavés de bonnes intentions, abondants en sages discours, féconds en circulaires magistrales, quoique divisés sur tout le reste, étaient d'accord sur la nécessité de réformer à fond l'enseignement secondaire. Qu'ont-ils fait ?

Nous avons vu renaître une sorte d'avatar pédagogique de la vieille querelle des anciens et des modernes. Dès 1872, Jules Simon ouvrait la tranchée contre le latin et le grec ; il lançait les langues vivantes à l'assaut des langues mortes ; et le vers latin, la dissertation latine, le thème latin, le thème grec, étaient fortement ébranlés dans leurs retranchements [1]. Vainement les anciens, en 1873, M. Patin en tête, dessinaient un vigoureux retour offensif, et rétablissaient pendant sept ans, les vieux exercices dans leurs honneurs, prérogatives et privilèges. En 1880, on sentit passer dans l'Université, la poigne de ce grand-maître qui s'appelait Jules Ferry. Une loi renouvela de fond en comble le Conseil supérieur de l'instruction publique et le composa exclusivement d'universitaires. Aussitôt la nouvelle assemblée, dont l'esprit dominant était naturellement « mo-

[1] Voir la circulaire de Jules Simon du 27 septembre 1872.

derne, » reprit vivement l'offensive. Tout en protestant d'une admiration sans bornes et d'un respect filial pour l'éducation « gréco-romaine », elle reportait le latin à la sixième, le grec à la quatrième; elle tuait le vers latin, en le rendant facultatif; elle portait un coup droit au discours latin, en le retranchant du baccalauréat; elle substituait dans l'étude des langues mortes les méthodes de traduction aux méthodes de composition; elle immolait le thème à la version[1].

L'année suivante, nouvelle entreprise, nouvelle victoire des « modernes ». L'enseignement « spécial » devenait « général », il dépouillait l'humble livrée professionnelle et endossait la toge classique[2]. On opposait à l'enseignement classique *latin* un enseignement classique *français*. Chaque étape, chaque session du Conseil supérieur, surtout celles de 1884 et de 1886, étaient marquées par de nouvelles conquêtes de ce nouveau venu[3]. Il refoulait sans merci son « ancien » vers l'abîme, avec une fermeté respectueuse mais inexorable. On proclamait officiellement « qu'il ne saurait être » question d'amoindrir, de déposséder d'aucune » de ses prérogatives notre vieil enseignement

[1] Voir le remarquable travail de M. Georges Morel, rapporteur du Conseil supérieur (août 1880).

[2] Voir le rapport de M. Georges Morel (1881).

[3] Voir le rapport de M. Manuel (1884).

» classique, fondé surtout sur l'étude des littéra-
» tures anciennes, et qu'au contraire, il s'agissait
» de le développer et de l'améliorer[1]. » Mais en même temps on accordait à son rival des avantages précieux : pour les maîtres, la licence (sous le nom de certificat d'aptitude) et l'agrégation : pour les élèves, des cours supérieurs, permettant l'entrée de plain-pied aux grandes écoles; un baccalauréat nouveau, conférant les mêmes privilèges que l'ancien, ouvrant les mêmes carrières, etc.

Mais enfin, à quels résultats ont donc abouti ces réformes et ces bonnes intentions? Qu'est devenu notre enseignement classique, dans ces quinze dernières années, avec l'aide de tous ces sauveurs qui l'ont soutenu un peu, comme la corde soutient le pendu? — En fait, l'enseignement spécial lui a pris près du tiers de son effectif, et les épreuves du baccalauréat dénoncent toujours la même déplorable insuffisance. Sur 17,295 candidats, à la session de juillet-août 1886, 7,067 seulement ont mérité (?) le diplôme; et M. G. Boissier pourrait toujours parler d' « ignorance honteuse ». Les lamentations officielles sont toujours aussi vives : « Nous avons le regret de constater la
» *faiblesse persistante* de la version latine, » (il

[1] Rapport de M. Ch. Zevort, directeur de l'Enseignement secondaire au Ministère de l'Instruction publique (5 mars 1886).

paraît que le sacrifice du thème ne l'a pas sauvée) « et à part de trop rares exceptions, *la nullité* de » l'explication grecque, à l'examen oral[1] ». « Il » suffit de causer quelques instants, dit un écri- » vain très prudent et très judicieux[2], avec la plu- » part des jeunes gens appartenant aux meilleures » familles de notre bourgeoisie, pour *reculer* » *effrayé* du vide d'idées, de l'absence complète » d'excitation intellectuelle qui caractérise ces cer- » veaux de vingt ans... En dehors de leurs plai- » sirs, de leurs jouissances personnelles, ils ne » s'intéressent à aucune étude sérieuse, et le plus » grand nombre est incapable de lire à livre ou- » vert huit ou dix lignes d'un de ces auteurs grecs » ou latins auxquels ils ont consacré toute la pé- » riode de l'éducation classique ! »

Mais alors, si rien n'y fait, pourquoi perpétuer une situation sans issue, et si préjudiciable au pays ? Pourquoi perdre son temps en expériences stériles ? « Je comprends toutes les cultures, va bientôt s'écrier un « moderne » radical, excepté celle du bois mort, » et, avec une franchise impitoyable, avec une argumentation brillante, dure et tranchante comme l'acier, il proposera d'en finir ; de couper le nœud, de résoudre la « question du

[1] Rapport du doyen de la Faculté des lettres de Paris pour l'année 1885 (p. 55).

[2] Th. Ferneuil, *Réforme de l'Enseignement public*, p. 177-178.

latin » en la supprimant, de guérir le malade en l'achevant [1].

On le voit, la situation est critique pour les études anciennes. Peu s'en faut qu'on ne leur dise : la maison est à moi ! D'un moment à l'autre, elles peuvent être expropriées pour cause d'utilité publique, ou mieux, expulsées par décret. Les modernes triomphent ; et cela, il faut le reconnaître, parce que, à tort ou à raison, l'opinion publique est avec eux, et qu'ils ont l'air de défendre la cause du bon sens et de l'intérêt social.

Mais nous trouvons que si les réformateurs ont raison en principe, ils ont tort dans l'application. Le mal dont nous souffrons est une sorte de faiblesse constitutionnelle des études. Qu'importe que l'on prescrive de l'anglais, au lieu de prescrire du grec ; et de l'allemand au lieu du latin, si on laisse toujours les enfants dans l'impossibilité de bien apprendre quoi que ce soit ? — Or, il nous semble que, même avec les programmes nouveaux, la situation pédagogique restera mauvaise, et incompatible avec notre ordre politique. Et on ne voit pas comment ni les partisans de l'Enseignement spécial, ni M. Frary, remédient au surmenage des intelligences, à l'affaiblissement des volontés et à l'énervement des corps, et arra-

[1] Raoul Frary, *La Question du Latin* (L. Cerf, 1886).

chent enfin nos fils à « cette éducation passive, » qui les déshabitue de penser, en les tenant » pendant dix ans occupés à écouter, à copier et » réciter[1] ».

Telle est la conviction qui nous détermine à intervenir dans ce débat, après tant d'hommes plus compétents et plus autorisés que nous. Nous aimons l'Université d'une affection filiale et reconnaissante ; nous y comptons des maîtres vénérés et d'excellents amis ; rien de ce qui la menace ne peut nous laisser muet et indifférent. — De plus, tout notre ordre politique et social est suspendu à ces questions d'Éducation publique ; l'intérêt, l'avenir des jeunes générations, la patrie même est en jeu, et dès lors, nous estimons que tout citoyen, tout père de famille, a le devoir, ayant une opinion désintéressée, de l'exprimer, en toute franchise et en toute simplicité.

Notre infirmité pédagogique tient, selon nous, à de graves défauts dans la *discipline intellectuelle* et dans la *discipline morale* de nos écoles.

Au point de vue intellectuel, notre enseignement secondaire souffre d'un vice particulier et d'un vice général. — Le vice particulier consiste

[1] Jules Simon, *La réforme de l'Enseignement secondaire*, Hachette, 1874, p. 12.

dans une mauvaise distribution chronologique des études : la division par classes. Cette organisation, qui se justifiait parfaitement autrefois, dans un tout autre état social, exigeant d'autres enseignements, donnés à une population scolaire toute différente, ne s'accommode plus aujourd'hui, ni aux hommes ni aux choses ; et elle engendre une foule d'inconvénients. — Le vice général, qui affecte l'ensemble de nos institutions scolaires, consiste dans un manque total de coordination logique et d'enchaînement systématique entre les trois degrés primaire, secondaire et supérieur des études. Entre les programmes, les maîtres, les élèves, il n'y a ni lien, ni gradation. Cette incohérence se traduit par des pertes de temps, des doubles emplois, des désordres de tout genre, dont on se ressent également aux trois étages de l'édifice universitaire.

Au point de vue moral, le défaut capital consiste dans l'abus, en France, du régime de l'internat. C'est dans des prisons que nous préparons nos enfants à la vie de liberté qu'implique l'institution démocratique. Il y a contradiction absolue entre notre système politique et notre système pédagogique. Entrons maintenant dans le détail ; et, après avoir indiqué les maux et leurs conséquences, nous chercherons les remèdes, s'il y en a.

CHAPITRE II

LE SYSTÈME DES CLASSES — LES CANCRES — LE RABACHAGE — LES CONGÉS

On sait en quoi consistent les classes dans l'enseignement secondaire. Un certain nombre d'enfants, à peu près du même âge, commencent leurs études en même temps, vers neuf ans. Dès ce moment, ils forment un groupe indissoluble, *une classe*. Ils devront, avançant d'un degré par an, aller d'un pas égal, tous ensemble, sous la direction d'un maître nouveau chaque année, de la huitième à la philosophie. Rarement l'une des ouailles du troupeau s'arrêtera, pour « redoubler » une classe : plus rarement encore, elle en « sautera » une. En général, la troupe d'inséparables, unis par un lien de confraternité, que n'osent briser, ni les familles, ni les professeurs, ne se

disperse que devant l'écueil du baccalauréat, où éclatent, à la fin, par l'inégalité profonde des résultats, les défauts irrémédiables du système.

Ils se résument en un seul : *les classes donnent lieu à un effroyable gaspillage de temps.*

Trois considérations principales nous suffiront pour démontrer notre thèse. Je fais appel à la mémoire de tous ceux qui ont passé, comme moi, neuf ou dix ans sur les bancs d'un lycée, pour compléter ce que ma démonstration pourra présenter d'insuffisant.

Remarquons, en premier lieu, combien le régime des classes est contre nature. Il suppose que tous les enfants faisant partie du même groupe, et uniformément soumis pendant dix ans, aux mêmes enseignements, se développent intellectuellement, d'une façon uniforme. Or, rien de plus faux. Les esprits de ces enfants, d'origine, d'éducation, de tempérament si divers, suivent dans leur loi d'évolution, les mêmes vicissitudes que leurs corps. Les uns croissent dans tous leurs organes et leurs membres à la fois, par un progrès lent, insensible, continu. Les autres grandissent par saccades et soubresauts. Ceux-ci sont des plantes hâtives ; ceux-là ne poussent qu'à l'arrière-saison. Même diversité pour le développement intellectuel : tantôt il se fait d'un mouve-

ment lent et graduel, tantôt par illuminations soudaines.

Cela posé, qu'arrive-t-il fatalement? Vous imposez un programme égal à des esprits de développement inégal. Dès la première année, l'enseignement, en partie, quelquefois en totalité, se trouve disproportionné avec le plus grand nombre des intelligences. Un physicien dirait : *l'accommodation* ne se fait pas. Ceux-ci sont rebelles aux abstractions mathématiques; ceux-là ne peuvent se plier aux formes synthétiques, à la syntaxe spéciale des langues mortes. Ils ne sont pas encore mûrs. Attendez : le jour se fera : l'aptitude naîtra à son heure. Mais quoi? On ne peut pas attendre, il faut aller de l'avant. Les retardataires lâchent donc pied, et dès les premières étapes, la colonne se coupe en deux : une tête et une queue; ce qui vit et qui pense, et ce qui se traîne à la suite, sans gloire, sans profit, mais non sans tapage. Et la queue va toujours grossissant, et la tête toujours diminuant. Si bien que le bilan d'une classe s'établit bientôt ainsi : cinq ou six bons élèves; cinq ou six médiocres, et une vingtaine de traînards, ou pour parler l'argot de la « boîte » : une vingtaine de *cancres*. Or, ces cancres qui *perdent entièrement leur temps constituent environ les deux tiers de notre population universitaire.* Aveu humiliant mais nécessaire :

pour guérir ses maux, il faut savoir les reconnaître.

Or, la nature ne fait pas de cancres. Tous ces enfants étaient doués de cerveaux sainement constitués, et, par suite, étaient capables de travail et de pensée. Mais votre école, les enfermant dans ses cadres inflexibles, les a condamnés à une sorte de réclusion morale, et les a étiolés dans son ombre redoutable. Heureux les cancres qui en réchappent! Quelques-uns ont cette bonne fortune, et deviennent des hommes distingués; mais beaucoup avortent. Quelle déperdition de temps, de forces vives; quel déchet intellectuel pour notre pays!

Le second moyen de gaspiller la vie de l'écolier, dérive en partie du premier et en aggrave les conséquences. Il consiste dans ce que nous appelons le « *rabâchage scolaire* ». Le mot paraîtra irrévérencieux : mais la révérence viendra après la vérité.

Quel est le principe même du système actuel? La répétition. Les classes se répètent sans cesse, en se renforçant : la cinquième est une sixième plus forte; la quatrième, une cinquième plus difficile, et ainsi de suite jusqu'à la philosophie. c'est le fameux système des « cercles concentriques ». Mais qui ne voit que ce mot ingénieux ne fait que cacher une absence réelle de toute

méthode de progression logique? C'est qu'avec une semblable organisation, rien de plus malaisé que de suivre un plan raisonné. Comment faire collaborer à une même œuvre, six à sept maîtres différents, travaillant, non pas simultanément, chacun à une partie spéciale, mais successivement à l'ensemble ? A peine ont-ils commencé à faire la connaissance de leur classe, qu'ils doivent s'en séparer et pour toujours: à peine ont-ils fait l'inventaire de ce que leur lègue le prédécesseur, qu'ils doivent céder la place à un autre ; de sorte que l'œuvre, sans cesse recommencée, reste forcément informe et incohérente.

Voici comment les choses se passent généralement. Au début de chaque année scolaire, les maîtres sont presque toujours surpris de trouver une classe si faible. Ils constatent de regrettables lacunes; ils essaient de les combler ; et de la sixième à la philosophie, c'est une cascade de lamentations; chacun se plaignant de faire la besogne d'autrui. Le professeur de rhétorique refait une seconde, celui de seconde, refait la troisième, et ainsi de suite; c'est là ce que nous appelons rabâcher. Après avoir ainsi piétiné sur place pendant deux ou trois mois; après avoir fatigué les bons, sans servir les mauvais, le maître se lasse à son tour, il abandonne les traînards à leur malheureux destin, et se remet à faire sa classe pour

cinq ou six élèves, aimant mieux gagner peu, que perdre tout.

Et quand on ne rabâche pas pour relever les faibles au niveau, on rabâche pour enseigner à sa manière, ce qu'un autre a enseigné à la sienne. Ainsi encore, l'enseignement se recommence; ainsi se perd le temps; ainsi s'affaiblissent, par l'ennui et le dégoût, l'intelligence des élèves et la valeur des maîtres; et tout cela, comme on voit, par suite d'un défaut d'organisation.

Un troisième abus est manifeste, c'est la profusion des congés, et (que les écoliers me pardonnent ce blasphème!), la longueur démesurée des vacances... Ce mal vient en droite ligne du système que nous blâmons. Comme entre deux classes, il n'y a aucune démarcation logique et naturelle, il faut bien en créer une artificielle, purement chronologique. On sépare donc deux classes par deux mois d'intervalle; et après ces deux mois de vacances, l'élève change, non d'études, mais de maîtres.

Si, à ces deux mois, nous ajoutons les vacances du 1er janvier, du Mardi-gras, de Pâques, de la Pentecôte, du 14 Juillet, de la Toussaint, de Noël; et si nous comptons les congés du dimanche, ceux du jeudi et ceux que tous les visiteurs de marque accordent avec tant de bonne grâce et si nous songeons aux heures qui précèdent les sor-

ties et suivent les rentrées, et qui sont généralement perdues, nous trouverons en faisant ce compte, que par an, les études vaquent au moins 180 jours sur 365 !! Et nos écoliers, s'ils étaient aussi économes de leur temps, que le savetier de Lafontaine, pourraient dire, comme lui et avec plus de raison : « On nous ruine en fêtes ! »

On me rappellera sans doute, que ces loisirs ne sont pas perdus pour tous; je le sais; et, c'est fort heureux. Toutefois, si l'on se souvient de la composition des classes, du nombre de mauvais élèves qu'elles renferment, trop heureux de donner à eux-mêmes et aux autres, un prétexte à ne rien faire, on trouvera qu'on leur fait vraiment la partie trop belle. On ne se douterait guère, en constatant ce singulier et scandaleux gaspillage du temps, qu'il se pratique avec l'adhésion de maîtres éminents, qui savent parfaitement beaucoup de choses, et entr'autres celle-ci : que la science est bien longue, et la vie bien courte. — Et, qu'on ne se méprenne pas à notre pensée : nous ne nous plaignons pas de la relâche salutaire laissée aux exercices intellectuels : elle est utile pour l'enfant, nécessaire pour le maître. Mais nous regrettons que ces loisirs soient mal distribués, et qu'ils ne profitent, en aucune manière, à l'éducation de l'enfant; au contraire...

En résumé, perte de temps par l'excès de

vacances : perte de temps par le perpétuel recommencement des études : perte de temps par le nombre énorme des non-valeurs : toutes ces causes s'ajoutent et se complètent. Et l'on peut dire, que si le bon élève travaille trop, le mauvais, qui forme la majorité, ne donne pas par an, une somme de travail égale au dixième de l'année ! ! Quel déficit ! Et maintenant, allez voir passer les examens du baccalauréat, même à la Sorbonne, et ce qui vous eut paru inexplicable, vous sera parfaitement expliqué.

De ces prémisses découlent, en effet, toutes nos misères universitaires, et en particulier, les vices des programmes, des méthodes et des sanctions.

CHAPITRE III

LE BOURRAGE — LE PSITTACISME

On trouve *les programmes surchargés*. Je le crois bien, si nous songeons à ce qu'il faut, dans ces rares instants laissés au maître et aux élèves, entasser d'enseignements et de révisions d'enseignements. Le maître court, s'essouffle, et l'écolier ne cherche même pas à le suivre : si le pauvret ne réparait pas, en *dehors* de la classe, le temps perdu *pendant* la classe, son ignorance deviendrait bientôt scandaleuse. D'où la funeste pratique des leçons particulières, mauvaise pour tout le monde ; et celle, encore plus funeste, des interminables devoirs et des interminables leçons. Le professeur dit, non sans quelque raison : « ils auront beau mal comprendre et mal apprendre ; « ânonner » mes longues leçons, et « brocher »

mes longs devoirs ; de cet effort personnel, quelque défectueux qu'il soit, il leur restera toujours quelque chose ».

Ainsi, beaucoup de devoirs, parce que la classe est stérile ; et par une sorte de conséquence bizarre, mais logique, classe stérile, à cause de l'accablement des devoirs. L'enfant se repose dans son inertie. C'est un système d'actions et de réactions, où tout se tient. Le mal a créé des correctifs qui sont eux-mêmes des maux. Mais on ne peut supprimer un anneau de la chaîne : ce système est un, et c'est pure chimère que de vouloir retrancher tel ou tel abus. Il faut frapper au cœur, ou ne rien toucher.

Mais que suit-il de là ? Que ces programmes, en eux-mêmes et intrinsèquement assez raisonnables, deviennent démesurés, par la façon dont on les applique, et imposent, au laborieux, un fardeau qui le tue [1], et au paresseux, une excuse qui l'exonère. C'est déjà une prétention bien

[1] La question du « Surmenage » est, en quelque sorte, à la *mode*. L'Académie de médecine s'en occupe : une commission composée de plusieurs illustres praticiens de Paris, prépare un rapport ; et la Faculté, dans une série de séances publiques, en 1886 et juin et juillet 1887, nous a fait pressentir les conclusions de ce rapport. Elles seront foudroyantes pour nos programmes universitaires : MM. Brouardel, Rochard, Peter, Hardy, etc., etc., ne sont rien moins que tendres pour notre organisation scolaire. Nous reviendrons plus loin sur ce sujet. — Disons dès à présent, que selon nous, il y a certainement dans nos écoles une minorité d'enfants surmenés ; mais l'immense majorité échappe à ce danger en usant largement de la permission de perdre le temps.

téméraire, que de vouloir enseigner *en même temps*, à un élève de seconde par exemple, le latin, le grec, le français, l'histoire, la géographie, l'allemand, l'algèbre, la géométrie, la physique, la chimie, etc. Mais si l'on songe à l'exiguïté du temps qui reste à l'enfant, en dehors des congés et vacances où il ne fait rien, et des heures de classe, où il ne fait pas grand'chose, pour s'assimiler cette encyclopédie ; et cela, tout seul, à l'aide de leçons apprises par cœur, de devoirs écrits, de rédactions, de fastidieux recopiages, on ne peut s'empêcher de trouver ce programme absurde. Mais, je le répète, l'absurdité réside moins dans le programme lui-même, que dans le système suivi pour le mettre en œuvre.

Il en est de même pour la corruption des méthodes. Nous sommes convaincus que c'est avec regret que nos universitaires, la plupart si fins et si judicieux, voient disparaître le thème, le discours, le vers latin. Ils apprécient presque tous, la valeur de ces exercices ; ils savent parfaitement que cette poursuite acharnée des termes latins les plus propres à rendre les nuances de l'expression française ; cette incessante comparaison de la structure intime des propositions ; ces efforts pour donner à l'idée moderne la forme et la couleur antiques ; cette préoccupation

dans la lecture des auteurs, de discerner, de collectionner les tours originaux et d'arriver, par degrés, à force d'art, à se faire ancien et à penser en latin ; ils savent, dis-je, que tous ces exercices pénibles, mais qui mettent en jeu les meilleures facultés de l'enfant, sont bien autrement efficaces pour pénétrer dans l'intime génie de l'antiquité, que les procédés faciles et superficiels de la traduction. C'est la différence entre faire, et regarder faire. Mais quoi ? les heures sont rares : le programme aux mille têtes, les réclame, les dévore. Il faut, avant tout, faire vite. Il faut supprimer, élaguer tout ce qui prend du temps. Composer est trop long ; il faut se borner à traduire, et pas même avec un lexique, mais avec une traduction juxtalinéaire. La consigne est de lire beaucoup, de lire rapidement. — Mais il restera bien peu, de ces courses folles à travers les chefs-d'œuvre ; mais nous en saurons, à peu près, ce qu'un voyageur, emporté par un train express, apprend des contrées qu'il traverse ; mais ce qui a été acquis sans peine, s'en va sans profit... Qu'importe, nous n'avons pas le temps ! — De même, comment apprendrons-nous l'histoire ? — Nous initiera-t-on quelque peu à la véritable méthode historique ? Nous mettra-t-on sous les yeux, quelquefois, un document, un monument ? Nous apprendra-t-on, comment on vérifie l'authenticité

d'un témoignage, la véracité d'un témoin? En un mot, nous montrera-t-on comment on doit se défendre contre la passion des autres et de soi-même et ses conséquences habituelles : la mauvaise foi, l'exagération, l'erreur? Et le temps! où le prendrions-nous? Un seul parti nous reste : dicter des cours très longs; puis les résumer; puis résumer ces résumés; un siècle, en quelques dates et quelques formules; apprendre par cœur; réciter. Et voilà tout!

Et les sciences physiques! Peut-il être question de les enseigner sérieusement, non dans une classe, mais dans un laboratoire? de donner aux élèves l'idée et l'habitude de l'observation, de l'expérimentation scientifique? On admet qu'une expérience bien faite par eux-mêmes, leur apprendrait plus de savoir vrai, que bien des pages du manuel le plus ingénieux. Mais cela est impossible. Le temps manque : donc, encore, faire vite : dicter; résumer; résumer le résumé; réduire en formules; apprendre par cœur; réciter.

Pour les mathématiques, mêmes procédés expéditifs. Mais ici, l'inconvénient est moindre : la formule est toute la science, et derrière elle, il n'y a rien. On n'a pas trop le temps de s'assurer si l'élève a bien compris ce qu'il récite : mais en somme, l'enseignement est bon. Et on se demande si cette supériorité des sciences exactes sur toutes

les autres, n'est pas elle-même, un grave inconvénient : s'il n'est pas très fâcheux que cette connaissance de l'abstrait, ne soit pas équilibrée par la connaissance du concret ; si l'esprit ne risque pas d'appliquer aux formes complexes et multiples de la réalité vivante, les procédés de raisonnement qui ne conviennent guère qu'au monde mort et imaginaire de l'abstraction ?

Donc partout et toujours triomphe des méthodes formelles et purement mnémotechniques. Nos enfants sont gavés de mots et de formules. Ils les répètent sans en comprendre le sens. C'est là ce faux savoir que Leibnitz appelait ingénieusement le *psittacisme :* c'est-à-dire, le savoir des perroquets. Un ingénieux humoriste se demandait récemment, à propos d'une épidémie de jeûneurs qui sévissait alors sur Paris, si nos aliments ne pourraient pas un jour se ramener à quelques pilules, renfermant, sous un volume réduit, les substances scientifiquement indispensables pour nous empêcher de mourir. L'homme s'affranchirait ainsi de la servitude de manger : les organes de la digestion s'atrophieraient faute d'usage, et nous deviendrions des êtres supérieurs, des anges[1]... On

[1] Anatole France — dans une de ses charmantes chroniques hebdomadaires du *Temps*.

dirait qu'on essaie dans l'Université d'appliquer à la nourriture de l'esprit, ce singulier programme. On réduit la science en pilules : la potion contient juste ce qu'il faut pour ne pas succomber... au baccalauréat. Mais ce ne sont pas là des aliments *réels* ; les organes de la pensée s'atrophient aussi, faute d'usage ; et cette transformation ne nous mène pas, tant s'en faut, à une idéale spiritualité.

CHAPITRE IV

LE BACCALAURÉAT

L'examen du baccalauréat résume nos études classiques et leur sert de sanction. Il doit donc en refléter, et il en reflète en effet, les misères. Tout le monde s'en plaint. On déplore ce programme encyclopédique en vertu duquel le jeune élève doit être en état de répondre, à une heure donnée, « *de omni re scibili* ». On déplore que l'excès même de la difficulté condamne les examinateurs à un excès de faiblesse et d'indulgence. Que n'a-t-on pas dit de la pitoyable médiocrité des épreuves ! Que n'a-t-on pas essayé pour rendre le programme plus raisonnable, je dirais presque, avec M. de Laprade, moins homicide ! Mais on a beau le scinder, le diviser, modifier tantôt l'examen écrit, tantôt l'examen oral ; sous ces diverses modula-

tions, l'air est resté le même : déplaisant et bizarre. On est enfermé dans un dilemme dont on ne peut pas sortir. Si toutes les matières de l'enseignement sont représentées à l'examen, il reste monstrueux ; si quelques-unes en sont retranchées, on les retranche, en fait, des études.

Alors, sont venus des radicaux qui ont proposé de supprimer le monstre. A quoi bon, dans notre libre pays de France, ce dernier privilége, cette espèce de mandarinat ridicule? Les droits qu'il confère ne reposent, le plus souvent, sur rien de sérieux, car l'examen n'est pas, il s'en faut, une preuve certaine de capacité. Chaque carrière ne défend-elle pas sa porte par des examens spéciaux? Savez-vous à quoi sert votre diplôme? à exalter la vanité des riches et la prétention des pauvres, à transformer les premiers en présomptueux et les seconds en déclassés, etc., etc.

D'où vient donc que malgré tant d'attaques justes, quoique violentes, le baccalauréat subsiste? qu'il est défendu par les maîtres les plus sages et les plus compétents? que les Facultés de province, que les professeurs de la Sorbonne[1], tout ce qu'il y a de plus savant et de plus honorable dans notre pays, résiste courageusement à ce déchaînement

[1] Voir le si remarquable rapport de M. Croiset, résumant les opinions de la Faculté des lettres de Paris sur l'examen du baccalauréat, 1886.

de l'opinion, qu'aucun ministre n'ose toucher à l'idole ? — Résistance d'autant plus étonnante, en apparence, que les zélateurs mêmes du dieu en reconnaissent les imperfections et les vanités...

La réponse est facile. Le baccalauréat fait, avec notre système classique, un tout indissoluble. Le supprimer, ce serait décapiter ce corps, malade si on veut, mais en somme, vivant. C'est ce que sentent parfaitement les maîtres éminents qui ont été consultés. D'une part, ils se sont bien rendu compte que cet examen, par la seule amorce des priviléges qu'il confère, retenait sur les bancs des lycées une foule indifférente, encombrante, et par suite nuisible ; que, de plus, il avait l'inconvénient de faire perdre à tous ces latinistes et hellénistes malgré eux, un temps dont ils auraient pu faire un meilleur emploi. Mais, d'autre part, ils ont compris que la seule présence, dans le programme d'examen, de toutes les matières de l'enseignement, leur conservait, même aux yeux des plus rebelles, une certaine considération; que ce prestige combattait les influences dissolvantes dont nous avons parlé plus haut ; et qu'enfin, le diplôme provoquait certains efforts, que jamais on n'obtiendrait sans lui. Supprimer cette sanction des études secondaires, impartialement décernée par des juges appartenant à l'enseignement supérieur ; la remplacer, par exemple, par un cer-

tificat d'études, en maintenant le système actuel des classes, ce serait voter, pour notre enseignement classique, déjà si compromis, la mort, sans phrases. Actuellement, en sortant du lycée, on n'emporte pas le savoir ; mais un certain vernis et comme un placage du savoir. Ce lustre léger et fragile est dû aux derniers efforts de l'élève et au dévouement du maître. Si vous supprimez l'examen final, l'élève n'emportera même plus du lycée cette apparence brillante qui fait illusion aux autres et à lui-même, et qui, tout bien considéré, vaut peut-être un peu mieux que rien. Dans ce cas, il ne resterait plus qu'à fermer nos lycées ; car, tant qu'on y maintiendra le système des classes, le baccalauréat sera indispensable : Il sera un mal, mais un mal nécessaire.

CHAPITRE V

L'ORGANISATION ANARCHIQUE

Tels sont les maux les plus graves qui travaillent spécialement notre enseignement secondaire. Mais l'organisme universitaire tout entier souffre d'une sorte de maladie constitutionnelle que nous avons déjà signalée. Nous voulons parler de ce défaut de coordination entre les trois ordres de l'enseignement public, qui constitue une véritable anarchie.

Il semblerait naturel que l'instruction primaire servît de base à l'instruction secondaire et, celle-ci, à l'instruction supérieure; que du bas en haut de l'échelle scolaire un enchaînement logique conduisît sans redites du degré inférieur au degré supérieur. Il n'en est rien. — Notre enseignement public, considéré dans son ensemble, ne forme pas

un système. Vu du dehors, l'édifice pédagogique semble régulièrement ordonné. Pénétrez-y, vous constaterez avec stupeur que les trois étages ne communiquent pas.

La symétrie n'existe qu'à la surface, dans les mots. L'organisme est incohérent; il y a hétérogénéité entre les administrations, entre les maîtres, entre les élèves, entre les études.

Au point de vue administratif : trois directions, trois directeurs, trois personnels; et, entre eux, pour lien unique, la personne du ministre. Or, quoi de moins résistant, de plus caduc, hélas ! qu'un ministre, par le temps qui court. Le pouvoir les mûrit trop vite : un choc, un souffle, un rien et les voilà par terre; et ils tombent toujours à la veille de pouvoir faire du bien. Mais admettons que cette séparation administrative soit utile, et résulte nécessairement du principe de la division du travail; nous aurons à constater que seul, l'enseignement secondaire dépend à peu près exclusivement du ministère de l'Instruction publique.

L'enseignement primaire, tout en relevant pour les études communes, de son chef naturel, dépend des Travaux publics, du Commerce, etc., pour la plupart écoles professionnelles ou techniques, et de l'Intérieur pour l'administration et le person-

nel. En théorie, l'école primaire est neutre. En fait, l'instituteur est nommé par le préfet ; or cela serait absurde, si cela ne signifiait pas : « la mission du maître est double ; il enseignera aux » enfants à lire et aux parents à voter. » — L'enseignement supérieur est également fort morcelé. Si les Facultés relèvent du grand-maître de l'Université, la plupart des grandes écoles où sont professées les hautes sciences, pures et appliquées, ressortissent, qui à la Guerre, qui aux Travaux publics, qui à l'Agriculture, au Commerce, aux Cultes, etc., etc. Il n'est pas nécessaire d'être un grand clerc en fait d'administration pour comprendre les inconvénients de ce défaut d'unité, et pressentir le mauvais emploi des hommes et des choses qui en peut résulter.

La diversité dans la condition des maîtres des trois ordres est profonde. Il y a bien déjà entre le professeur de faculté et le professeur de lycée, dans le mode de recrutement, dans les grades, dans les émoluments, les droits et les devoirs, certaines différences en faveur de l'enseignement supérieur. De là quelques inconvénients, celui, par exemple, d'écrêmer, peut-être un peu trop, nos lycées au profit des Facultés. Mais enfin, ces différences se justifient par la nature même des fonctions. Au fond il n'y a que des nuances entre les

états, et il se fait des échanges constants dans le personnel des deux enseignements : on monte du lycée de province à la Faculté de province ; de celle-ci au lycée de Paris ; du lycée de Paris à la Sorbonne. L'analogie des titres, la communauté des origines amènent la gradation dans les positions. — Mais quel abîme entre ces professeurs et ceux de l'enseignement primaire ! Ici, des maîtres considérés, distingués, nommés après une série de difficiles concours ; et même, parfois, à peu près convenablement rétribués. — Là des maîtres sans grades, sans considération, et sans appointements[1]. Entre cette aristocratie et cette plèbe, peu ou point de relations ; pas d'enchaînement hiérarchique. Ce sont des espèces hétérogènes. Sin-

[1] Méditez ces chiffres que nous empruntons à M. Burdeau, rapporteur du budget de l'instruction publique : ils disent tout... « Dans 16,224 classes d'écoles publiques, on voit s'entasser plus de 50 enfants en présence d'un seul instituteur... ; 3,854 classes contiennent de 60 à 70 élèves ; — 1,356, de 70 à 80 et 823 plus de 80 !...

» Le traitement des instituteurs et institutrices demeure mal établi et souvent insuffisant : sur 80,000 instituteurs laïques, 55,101 touchent un traitement moyen de 884 francs, soit 2 fr. 43 c. par jour ! — Beaucoup sont loin de cette moyenne ; 12,119 gagnent 700 francs par an (1 fr. 91 c. par jour !), enfin 6,820 adjointes laïques ont pour salaire 600 francs (1 fr. 64 c. par jour !). » — (Rapport fait au nom de la commission du budget, service de l'instruction publique pour l'exercice 1887 : — par M. Burdeau, député, p. 5.)

Ce sont là des salaires de manœuvres, mal payés. Les communes donnent généralement, en outre, le logement gratuit : et, selon la générosité du conseil municipal ajoutent parfois un petit subside pécuniaire, qui permet tout juste à l'instituteur de ne pas mourir de faim. — On prépare une loi pour modifier ce triste état de choses ; mais que sera-t-elle, et quand sera-t-elle ?

gulière démocratie que celle où l'instruction se jette comme une aumône au peuple souverain, à l'aide de pauvres maîtres et de pauvres enseignements !

Toute notre organisation scolaire du premier degré est comme imprégnée d'un préjugé barbare. On croit que pour instruire des enfants et surtout des enfants d'ouvriers et de paysans, il n'est nécessaire ni de savoir ni de valoir grand'chose. Ne trouve-t-on pas tout naturel que, dans les communes, l'État exige un bachelier pour percevoir les impôts ; un bachelier pour enregistrer les aliénations et mutations d'immeubles ; un bachelier pour dresser et conserver les actes civils : mais que, pour élever les enfants, il accepte un « fra- » ter », un « magister » quelconque ; en bon français, un ignorant ! ... Comme si cette fonction de former l'âme du citoyen n'était pas la plus difficile et la plus auguste de la cité ! Comme si ces intelligences maladives, débilitées par l'hérédité, par le milieu, précisément à cause de leur infirmité même, ne réclamaient pas, chez les maîtres, un savoir plus certain, un talent plus éprouvé, un dévouement plus entier, une autorité morale plus haute ! Channing disait de son pays, non sans une certaine fierté : « On commence à com- » prendre la dignité du maître ; — l'idée que nulle » fonction, sous le rapport de l'importance et de la

» dignité, n'est comparable à l'éducation de l'en-
» fance commence à poindre chez nous. »

Quand nous pourrons rendre à notre patrie un hommage semblable, alors seulement nous pourrons croire que l'avènement de la vraie démocratie est proche. Avant de réaliser l'égalité des citoyens, nous aurons à réaliser l'égalité des maîtres qui les élèvent. Nous aurons à créer, pour les instituteurs, comme pour leurs collègues de l'enseignement secondaire et supérieur, des grades équivalents au baccalauréat, à la licence, à l'agrégation, au doctorat; nous aurons à attacher à ces grades, des honneurs, des privilèges, des appointements appropriés. Mais nous sommes si loin d'un pareil état de choses, que la seule énonciation de ce vœu paraîtra à beaucoup de gens une véritable énormité !

Même solution de continuité, même abîme entre les élèves. Ceux qui fréquentent l'école secondaire n'ont presque jamais débuté à l'école primaire. Ceci ne mène nullement à cela; le premier degré ne conduit pas au second. Tous les enfants de six à douze ans ne figurent pas dans les cadres de l'enseignement primaire. Un très grand nombre sont à l'école secondaire. Ou plutôt, il y a deux enseignements primaires; celui des lycées et celui des écoles communales; celui qui se paye et celui qui ne se paye pas; celui des riches et celui

des pauvres. Sauf de très rares exceptions, la bourgeoisie française ne confie pas ses enfants aux écoles primaires publiques. Elle n'y trouve pas de garanties suffisantes.

Et qui pourrait dire que cette répugnance n'est pas justifiée? Visitez ces écoles, même les plus neuves, les plus superbes, les plus monumentales. Dans ces édifices aux dehors ambitieux, vous trouverez presque partout, entassés sur des bancs incommodes, dans des salles trop petites, cinquante, soixante enfants, généralement sales et dépenaillés, sous la surveillance d'un maître unique[1]. Il faudrait un pédagogue de génie pour surveiller, contenir, instruire, cette troupe innombrable et remuante. Or, les génies sont rares partout, et même, avouons-le, parmi nos braves instituteurs. — Nous savons d'où ils viennent, quelles preuves dérisoires de talent on leur a demandées; quels appointements dérisoires ils reçoivent; quelle faible situation morale on leur fait vis-à-vis des familles et, par suite, vis-à-vis des enfants... Il suffit. Je n'irai pas jeter mon fils dans ce guêpier. Je le ferai d'autant moins, que l'État, moyennant une rétribution modeste, m'offre des écoles meilleures à tous égards. Au

[1] Voir la note page 44 : il y a plus de 22,000 écoles primaires qui renferment de 50 à 80 élèves pour un seul maître ! !

lycée, mon fils aura peut-être, au pis aller, pour camarades les petits Benoiton ; mais je les préfère aux petits Gavroche; ils sont plus propres, et, à tout prendre, mieux élevés.

D'ailleurs, je n'ai pas le choix. Mon fils, comme tous ses congénères, est voué au baccalauréat. Qu'irait-il faire dans ces classes primaires qui ne se raccordent pas aux classes secondaires ?

Après avoir achevé ses études du premier degré, il ne pourrait pas entrer de plain pied dans celles du second. Il serait trop haut ou trop bas. On a jugé à propos de créer, à côté de l'enseignement primaire commun, un autre enseignement primaire, spécialement destiné aux enfants qui doivent « faire leurs classes ». C'est l'enseignement primaire secondaire : nos futurs bacheliers ne peuvent y échapper. Il y a donc un hiatus entre le premier et le second degré des écoles publiques ; il y en a un autre entre le second et le troisième degré. — Les programmes sont indépendants comme les administrations : ils ne se raccordent pas ; ce sont des monades, sans portes, ni fenêtres. — De même que le jeune boursier du lycée ne conserve pas (ce qui est très fâcheux) le bénéfice de sa bourse en passant aux Facultés ou aux Ecoles ; il ne conserve pas, non plus, le bénéfice des connaissances acquises et constatées par diplômes. Il devra recommencer des études

déjà faites : ressasser encore, au moins au début, en outre des enseignements nouveaux, la même histoire, les mêmes mathématiques, la même physique, etc. Chaque programme se cantonne dans son isolement et se préoccupe médiocrement de ce qui a précédé et de ce qui suivra. De là, des redites, des pertes de temps, l'encombrement, la surcharge. — Nous insisterons plus tard sur ces inconvénients pédagogiques, il suffit de les indiquer ici.

Et ces résultats ne sont pas les plus regrettables. Le grand vice d'une telle organisation est, selon nous, de classer forcément tous les jeunes Français, dès leurs premiers pas dans la vie, en deux catégories irréductibles, ou peu s'en faut. D'un côté, dans les bonnes écoles, les privilégiés : de l'autre, dans les médiocres, les déshérités. — Ainsi, on prépare l'antagonisme des classes et on perpétue le règne de la discorde sociale. — On me dira, peut-être, qu'il vaut mieux des écoles médiocres que pas d'écoles du tout. Ce n'est pas bien certain. Mais, en tout cas, voici ce qui est sûr : tant que votre enseignement primaire public ne sera pas organisé avec un luxe de sollicitude matérielle et morale suffisant pour rassurer *tous* les pères de famille, sans exception ; tant que vos programmes ne seront pas conçus de manière à préparer naturellement l'enfant à suivre les voies

les plus diverses ; tant qu'il ne sera pas comme un tronc commun d'où pourront sortir aisément toutes les branches du savoir, vous n'aurez pas une organisation vraiment démocratique. — La condition même de la démocratie, c'est la fusion des classes dans la grande idée de la patrie et de la solidarité communes.

Or, c'est à l'école primaire que cette grande idée doit commencer à germer, dans la camaraderie des études et des jeux, et c'est au régiment qu'elle doit s'épanouir, dans la fraternité des armes.

CHAPITRE VI

LA FRIVOLITÉ FRANÇAISE

Que si maintenant, revenant à notre point de départ, nous nous demandons quels rapports unissent des études ainsi faites, à ces défauts intellectuels, que nous appelons la « frivolité française », la réponse sortira d'elle-même. Qu'avons-nous constaté?

Que malgré l'abondance stérile des devoirs et des leçons, la majorité de nos enfants travaillait peu, ou travaillait mal; qu'il leur était presque impossible d'apprendre à diriger leur esprit dans la recherche personnelle du vrai. De là, une impuissance, presque générale, à acquérir au prix d'un effort, une connaissance sérieuse, une opinion personnelle. De là, cette propension à accepter des phrases et des idées toutes faites,

sans choix et sans contrôle. De là, cette décadence de l'effort intellectuel, qui a eu pour résultat et pour signe, la déchéance du livre, et le triomphe du journal, et de quel journal !!

Nous avons aussi mis en lumière, le luxe orgueilleux des programmes, et l'ingénieux artifice des méthodes employées pour résoudre ce difficile problème : d'enseigner tout, en trop peu de temps. Nous avons dit ce triomphe des résumés, prétendant enfermer sous de vaines formules, l'infinie variété des choses et substituant des jugements absolus, et par là inexacts, aux idées complexes, mais fécondes, qui sortiraient d'un enseignement riche et nuancé du maître, et d'une recherche patiente et curieuse de l'élève. Quel est, chez nos jeunes Français, le résultat de ces procédés expéditifs? — La présomption, en premier lieu. Ils croient n'avoir plus rien à apprendre, ayant dans un carnet de cinquante pages, la solution de tout! — En second lieu, l'intolérance : ils se figurent que les choses n'ont qu'un aspect, celui par lequel ils les envisagent; et tiennent en souverain mépris, tout ce qui contredit leur petit recueil de petites opinions choisies.

Nous avons signalé incidemment, la prédominance de la culture mathématique : les sciences exactes sont plus faciles à enseigner; leur coefficient d'importance dans les examens, est le plus

fort ; les plus distingués s'y appliquent donc presque exclusivement. Que suit-il de là? C'est qu'ils ont très souvent l'esprit occupé, possédé par les habitudes de calcul exact, et les méthodes de déduction absolue. On les voit alors, dans la vie, appliquer leurs procédés mathématiques, à l'ondoyante réalité, et juger faux, pour vouloir raisonner trop juste. De là, cet esprit de système et de vaine utopie, ce mépris du fait, qui est aussi une sorte de maladie des plus nobles intelligences françaises, et qui conduit les meilleures, par une autre voie, à l'intolérance intellectuelle que nous déplorions tout à l'heure.

Pour contraindre notre imagination à tenir compte de la réalité, même si elle renverse notre système ; pour respecter l'opinion d'autrui, même si elle contredit notre opinion ; pour nous faire des convictions par une information personnelle ; pour ne pas traverser ce monde, sans y voir jamais rien de nos yeux ; sans y entendre jamais rien de nos oreilles ; en un mot, pour ne pas penser toute notre vie en enfants, il faut avoir appris à penser en hommes.

Or, le Français n'apprend guère cela dans ses écoles publiques. La nature l'a doué d'une intelligence fine, active, pénétrante ; l'éducation, au lieu de fortifier ce don, le gâte souvent et quelquefois le détruit. Si bien que nous pourrions parfaite-

ment appliquer à notre jeunesse ce que Montaigne disait de celle de son temps, déjà pervertie par les mêmes moyens :

« A la vérité nous voyons qu'il n'est rien si » gentil que les petits enfants en France : mais » ordinairement, ils trompent l'espérance qu'on a » conçue, et, hommes faits, on n'y voit aucune » excellence. J'ai ouï tenir à gens d'entendement » que ces collèges où on les envoie, de quoi ils » ont foison, les abrutissent ainsi [1]. »

Les colléges du XVI[e] siècle ressemblaient déjà aux nôtres sur beaucoup de points : notre maladie pédagogique date donc de loin. Certes, si nous pénétrions dans nos lycées « sur le poinct de leur office » nous y entendrions toute autre chose que « ces cris d'enfants suppliciez et de maistres énYvrez de leur cholère »; et nous ne pourrions plus, fort heureusement, nous écrier : « quelle manière » pour esveiller l'appétit envers leur leçon à ces » tendres âmes et craintives, de les y guider » d'une troigne effroyable, les mains armées de » fouëts ! [2] »

Non, nos universitaires ne sont plus si durs ni si emportés ; ils n'ont plus surtout ces « troignes effroyables »; et dans notre doux pays de France, il y a beau temps que les « fouëts » n'entrent

[1] *Essais*, liv. III, chap. xxv.
[2] *Essais*, liv. III, chap. xxv.

plus aux écoles et sont relégués aux écuries [1].

Mais nous allons voir que la grande réforme reste toujours à accomplir; que notre lycée est encore « une vraie geaule de jeunesse captive » et que Montaigne pourrait, aujourd'hui comme alors, dire : « Je ne veux pas qu'on emprisonne ce gar-» çon, je ne veux pas corrompre son esprit à » le tenir à la géhenne et au travail quatorze à » quinze heures par jour comme un portefaix ! [2] »

[1] On n'en pourrait pas dire autant des écoles anglaises, par exemple, où le fouet, dit-on, serait non seulement accepté, toléré, mais même populaire. Voir la curieuse déposition du principal de Charterhouse, citée par MM. Demogeot et Montucci. L'anecdote remonte il est vrai à 1818, mais elle n'en est pas moins curieuse. Le principal du collège ayant voulu abolir les châtiments corporels, et les remplacer par des amendes (autre trait, bien anglais) ; les élèves se révoltèrent aux cris de : « A bas l'amende, vive le fouet ! ! » Le fouet fut réintégré : et le lendemain, au moment où nous entrâmes en classe, dit le narrateur, nous y trouvâmes une superbe forêt de verges, et les deux heures de la leçon furent consciencieusement employées à en faire usage !...

[2] *Essais*, liv. III, chap. xxv, *passim*.

DÉFAUTS DE LA DISCIPLINE MORALE

CHAPITRE VII

LA DÉTENTION UNIVERSITAIRE

On sait que pendant bien longtemps, les efforts ingénieux des pisciculteurs pour repeupler nos rivières, sont restés stériles. Ils élevaient fort soigneusement dans leurs viviers des milliers de petits poissons qui y prospéraient à merveille ; puis, quand ils les lâchaient dans les cours d'eau, tout s'évanouissait, tout périssait. On s'aperçut alors que les alevins n'ayant pas été habitués à se nourrir seuls et à poursuivre la proie vivante, mouraient de faim. Ils n'avaient pas reçu « l'éducation de la liberté ». On connaît de même le sort réservé aux oiseaux qui s'échappent de leurs cages : ils ne

savent pas chercher leur nourriture ; ils périssent d'inanition; ils meurent pour n'avoir pas appris à être libres.

Ainsi de tous les animaux sauvages ou domestiques. A tous il faut un dressage naturel ou artificiel, approprié aux conditions de leur existence. Ainsi surtout, du plus intelligent et du plus « éducable » des animaux, de l'homme. Par un entraînement raisonné, on peut tout obtenir de cet être merveilleusement souple et plastique. Voyez les prodiges réalisés par certaines éducations spéciales. Comparez votre force et votre souplesse à celles de cet athlète, de ce clown, de cet équilibriste; votre dextérité manuelle à celle de cet artisan parisien, de ce dessinateur, de ce virtuose du piano ou du violon ; votre facilité de parole à celle de cet orateur; etc., etc. Ces facultés, en quelque sorte surhumaines, si différentes des facultés communes, ces talents, qui ont centuplé la puissance de certains organes, ces étonnantes transformations de l'être, c'est à la culture seule qu'on les doit. L'homme bien cultivé peut s'élever si haut que « son front touchera le ciel », comme dit le poète ; l'homme inculte n'est, au contraire, qu'un bipède assez ordinaire, un peu plus intelligent, mais beaucoup moins vigoureux, moins armé, moins agile que la plupart des autres carnassiers.

Le milieu démocratique où tout Français est appelé à vivre, est probablement la forme sociale la plus parfaite, mais c'est aussi la plus complexe, la plus artificielle, la plus difficile à réaliser. L'instinct et la nature ne vous y préparent nullement. Elle exige de ses membres, ou du moins de la majorité de ses membres, des qualités d'esprit et de caractère que seule, une éducation spéciale peut leur donner. Nulle démocratie ne saurait subsister sans une majorité de bons citoyens et de bons travailleurs. Des citoyens, pour assurer, au point de vue politique, l'ordre dans la liberté; et des travailleurs, pour assurer, au point de vue social, l'égalité dans le bien-être. Le suffrage universel, pour ne pas mener à l'oppression ou à l'anarchie, réclame des électeurs, sachant, voulant, pouvant être libres; capables de se gouverner et d'être gouvernés; connaissant bien leurs droits, et mieux encore leurs devoirs; aidant et respectant le gouvernement qu'ils se sont donné; comprenant les conditions d'existence du régime politique et social qui les régit, et y conformant exactement leur conduite. — Pour ne pas mener à la révolution et à l'émeute en permanence, il réclame des travailleurs, des hommes d'initiative aux mains exercées, au corps vigoureux, à la volonté sage et tenace; sachant, dans leurs pays, se procurer le nécessaire et un peu de superflu en échange d'un

bon et fructueux travail; et si leur pays, saturé d'hommes et d'entreprises, ne peut pas leur offrir, avec un bien-être suffisant, la sécurité du présent et de l'avenir, ne craignant pas de courir quelques risques pour aller chercher ces biens au dehors, soit à l'étranger, soit plutôt dans ces colonies conquises par la métropole, au prix de tant de souffrances et de sacrifices.

Des citoyens et des hommes, voilà ce qui constitue une démocratie, et non des lois de réclame et des institutions de pur apparat. Mais la nature, livrée à elle-même, ne produit ni des citoyens ni des hommes, elle ne fait que des sauvages. Pour cette œuvre difficile entre toutes, il faut l'art profond d'une éducation appropriée.

Comment donc nous y prenons-nous, en France, pour initier nos enfants à la vie démocratique? Qui le croirait? Nous les préparons à l'action virile, en détruisant chez eux toute espèce d'initiative; et à la liberté politique, en les élevant dans des prisons!

Qu'on nous fasse, en effet, la grâce de nous dire quelle différence il y a, entre le régime de nos internats, et celui des geôles les plus dures? Voyez d'abord l'aspect extérieur : ces hautes murailles, ces fenêtres grillées, ces portes cadenassées, verrouillées, bardées de fer. Pénétrez au-dedans : vous aurez le cœur serré en visitant ces

préaux sinistres, ces cours sans verdure, sans ombrages, sans horizon; ces classes sombres, humides, qui sentent le relent; ces salles d'études, le plus souvent sans air et sans lumière, où pendant de longues heures, on entasse les condamnés, je veux dire nos enfants. — Et ces dortoirs! et ces réfectoires! les mots eux-mêmes ont quelque chose de claustral et de rébarbatif. Rien de gai, de riant, d'assorti à la jeunesse; pas un tableau, pas une statue, pas un ornement, pas une fleur, qui puisse, en charmant les yeux, faire oublier la liberté perdue. — C'est la Trappe; c'est Clairvaux; des cloîtres, que dis-je? des prisons, et de laides prisons.

Maintenant, quel est le régime disciplinaire, la vie intérieure des pauvres reclus?

Chaque matin, à cinq heures et demie en été, à six heures en hiver, le tambour bat; il faut se lever, se laver, s'habiller, le tout en vingt minutes précises. A la vingt-et-unième, le tambour bat encore, et appelle à l'étude. Là, qu'on ait à travailler ou non, il faut rester jusqu'à sept heures un quart. Et non seulement, on n'a pas le droit de quitter la salle, mais on n'a pas le droit d'y faire autre chose qu'une certaine chose; soit apprendre les leçons par cœur, soit fabriquer un certain devoir; et le tout, sous la surveillance d'un Argus, qui ne vous quitte de l'œil, ni le jour, ni la

nuit. Car on n'est pas seulement prisonnier, on est gardé à vue. A sept heures un quart, le tambour appelle au réfectoire. On s'y rend processionnellement, deux par deux, en silence. — Car le silence est de rigueur, il est de rigueur partout : silence aux études, silence dans les couloirs, silence aux réfectoires, silence aux dortoirs. Toujours la maison d'arrêt. On déjeûne ; quel déjeûner ! en quinze minutes ; ni quatorze ni seize, quinze ! On doit avoir fini au roulement. Puis on revient, deux par deux, à la cour de récréation. Là, si on n'a ni ri, ni causé, ni regardé le maître de travers ; si on a satisfait à tous ses devoirs d'écolier, en un mot, si on n'a pas encouru la peine du « piquet », ou de la retenue, on a le droit de se dégourdir les jambes et le gosier, pendant... un quart d'heure ! Et puis le tambour, et puis la classe ; et puis le tambour, et puis l'étude ; et ainsi de suite jusqu'au moment du coucher. Et tous les jours se répéteront, et les mois succéderont aux mois, les années aux années, sans que l'impitoyable tambour cesse jamais de marquer la minute exacte où vous devez travailler, jouer, manger, dormir ; sans que le mécanisme qui remplace la volonté, et annule l'initiative, se repose, et vous fasse grâce.

Si ce n'est pas la prison, qu'est-ce donc ? Et ne songez-vous pas, malgré vous, à ces malheureuses

bêtes, dans leurs cages et leurs bocaux, qui mourront demain si on les lâche, faute d'avoir appris à vivre toutes seules [1] ?

Et par une singulière aberration, c'est là justement ce qu'on fait pour nos écoliers. Après les avoir ainsi tenus étroitement incarcérés et emmaillottés, pendant huit à dix ans; après les avoir réduits à une véritable incapacité d'agir et de se gouverner eux-mêmes; tout-à-coup, sous prétexte qu'ils sont bacheliers, on ouvre la cage, et on les lâche. Avec une inconcevable imprévoyance, on les envoie seuls, sans guide, sans surveillance, à Paris, dans le milieu le plus dangereux du monde. Et là, sous prétexte de faire leur droit, leur médecine, etc., etc., dominés par

[1] M. de Sacy, rendant compte du livre célèbre de *l'Éducation homicide*, où Victor de Laprade signalait avec tant de passion les vices de l'internat, et qui fit tant de bruit, et si peu d'effet, s'écriait avec éloquence : « S'emparer de l'enfance, qui demande à grandir ; » de l'adolescence qui demande à vivre, et pendant des années déci- » sives où la croissance du corps et de l'âme peut être secondée, » entravée, déformée, viciée par le régime, leur imposer, même en les » adoucissant tout ou partie de ces inventions meurtrières de l'ascé- » tisme travaillant à se détruire ; enfermer ces jeunes corps ; vio- » lenter ces jeunes âmes ; atrophier ces organes ; étioler ces imagi- » nations ; hébéter ces esprits par des excès de travail machinal dans » une atmosphère étouffée, et parfois méphitique, c'est la plus cruelle » des contradictions, et le plus bizarre des anachronismes. Contradic- » tion, car là où il faudrait tout faire pour assurer et affermir la santé » dans le présent et surtout dans l'avenir, on applique quelques-uns » des procédés qui ne négligeaient rien pour l'anéantir. — Anachro- » nisme — car on emprunte au moyen âge des rigueurs dont il » pouvait impunément user pour dompter, assouplir, spiritualiser les » générations barbares, exubérantes de sève, de vigueur et de vie ! »

un invincible besoin de réaction, sans force contre eux-mêmes, on les verra trop souvent se livrer à des folies de tout genre où sombreront quelquefois leur avenir et leur santé[1]...

Cependant, après quelques mois de vie folle et déréglée, la plupart se rétablissent, ou plutôt retombent dans les infirmités morales que la réclusion universitaire a développées chez eux.

[1] « O ! la méthode insensée d'élever un enfant pour la servitude, » sachant bien qu'il faudra le lâcher, à vingt ans, en pleine liberté ! » J. Simon, *Réforme de l'Enseignement secondaire*, p. 11.

CHAPITRE VIII

L'ATROPHIE DE LA VOLONTÉ

Ces infirmités résultent d'une même maladie morale que j'appellerai : l'atrophie de la volonté. Faute d'exercice et d'usage, et grâce à cette vie mécanique, qui dispense l'enfant de se déterminer de lui-même, le sens du vouloir subit en quelque sorte, un arrêt de développement ; et si les passions, les désirs grandissent avec l'âge, le progrès de la volonté ne leur apporte pas l'indispensable contre-poids.

Cette maladie morale se manifeste, chez nos lycéens, par trois principaux phénomènes morbides, dont l'homme se guérit, hélas, bien rarement.

Le premier consiste dans une aspiration folle

vers la vie libre; aspiration maladive de l'être opprimé qui désire ardemment échapper à l'oppression. Quelle est l'ambition suprême des lycéens? Sortir! Sortir le dimanche! Sortir pour aller en vacances! Sortir pour toujours : fuir la prison! Quelle est la récompense des récompenses? La sortie! Quelle est la dernière punition? La privation de sortie! Une institution pédagogique n'est-elle pas jugée quand elle inspire à l'enfant une telle horreur d'elle-même! Mais quel emploi feront-ils donc de cette liberté à laquelle ils aspirent si follement? Sauront-ils s'en bien servir? Voudront-ils posséder, ne fût-ce que pour quelques heures, cet espace, ce grand air, ces champs et ces bois qu'ils aperçoivent au loin, à travers leurs barreaux et leurs grilles? Point du tout. Observez-les. S'ils ne sont pas dirigés et surveillés par des amis vigilants, à peine libres, ils iront s'enfermer dans quelque petit théâtre, ou quelque horrible tabagie. Ainsi ces saltimbanques, qui avaient eu le malheur de gagner le gros lot, s'ennuyaient mortellement dans leur beau château; et n'ayant pas appris à user de la richesse, regrettaient leur baraque; ils avaient la nostalgie de la misère.

Devenus hommes, nos collégiens ne changeront pas. Vous les verrez bondir, s'exalter, vibrer, quand un acteur, au théâtre ou à la tribune, lan-

cera, à plein gosier, le cri de : Vive la liberté ! Ils feront des révolutions pour conquérir ce bien précieux, et quand ils seront vainqueurs, ils s'empresseront de détruire cette même liberté, pour laquelle ils auront versé leur sang. Ils la refuseront aux vaincus ; ils en abuseront de toutes manières ; et par l'usage qu'ils en feront, démontreront qu'ils n'étaient pas encore dignes de la posséder. C'est que, pour être libre, il ne suffit pas de vouloir l'être ; il faut l'avoir appris ; et ce n'est pas dans une prison que peut se faire cet apprentissage.

Un autre vice dérive du premier : c'est le mépris de toute autorité. Pour le lycéen, l'autorité n'est représentée, ou du moins exercée de fait, ni par le proviseur, ni par le censeur, ni par les professeurs. Ces personnages sont trop loin et trop haut. Elle s'incarne dans un être qu'il déteste toujours, et qu'il méprise souvent : le maître d'études, le « Pion ». Or, de la haine de la personne à celle de la chose, il n'y a pas loin. Nous touchons là à la plaie de nos lycées ; tout le monde la connaît, tout le monde s'en plaint ; on parle beaucoup, mais que fait-on en somme pour guérir cette lèpre universitaire, cette maladie du pion ? Rien. Les internats ecclésiastiques n'ont pas de pions ; les maîtres d'études sont

les égaux des professeurs, et en cela, ces maisons sont supérieures aux établissements de l'État. N'est-ce pas, en effet, avec une mortelle appréhension qu'un père de famille sent son enfant en contact permanent avec des hommes douteux? Les uns, les meilleurs, considèrent leur rude métier comme un pis-aller provisoire ; ils visent une autre profession et s'y préparent avant tout, ne réservant à la surveillance des élèves que le temps et l'effort strictement exigés par le règlement. Les autres, tristes épaves de la Société, fruits secs de la vie, victimes, la plupart, de leurs défauts ou de leurs vices, ne peuvent guère donner aux jeunes gens que de déplorables exemples et de funestes habitudes. Entre eux et les élèves, la guerre est permanente, latente ou déclarée. Tantôt le pion achète la paix par des excès de complaisance qui le font mépriser ; tantôt il l'impose par des excès de rigueur, qui le font haïr [1]. Mais que devient dans tout cela le respect de l'autorité si nécessaire à une société libre ? Voit-on d'ici, comment l'enfant apprend cet art si difficile d'obéir, initiation nécessaire à celui, non

[1] Nous parlons ici, évidemment, en thèse générale. Il y a d'honorables exceptions, et nous en connaissons. Nous serions désolés si la rigueur de nos expressions allait blesser quelque homme d'honneur et de mérite, voué momentanément, par nécessité, à ces pénibles fonctions. Nos paroles ne l'atteignent pas ; et il pardonnera à notre franchise, en faveur de nos intentions.

moins difficile, de commander? Comment acquerra-t-il cette notion tutélaire de la discipline, sauvegarde des citoyens aussi bien que des soldats? Tout cet enseignement moral, avouons-le, est misérable; ou pour mieux dire, il est nul dans nos lycées. Le vrai lycéen, le « potache » pour parler l'argot local, a généralement les vices de l'esclavage : aucune volonté, mais beaucoup de caprices. Servile et frondeur, il obéit à l'autorité, non parce qu'elle est la loi, mais parce qu'elle est la force. La discipline n'est pas un ordre intérieur qu'il se donne à lui-même, mais un joug extérieur qu'il subit. Or, quand un Français a été un « potache » pendant les dix ans où se forme son caractère, il y a de grandes chances pour qu'il reste « potache » toute sa vie. Il garde une incurable tendance à ne voir dans tous les représentants de l'autorité, depuis le commissaire de police jusqu'au chef de l'État, qu'une série variée de « pions » ; et c'est toujours une sorte de régal pour lui, de les molester et de les démolir, s'il ne les aime pas ; et s'il les aime, de les « blaguer » tout de même. Bien peu, dans le fonctionnaire, savent respecter la fonction, et voir, non pas l'homme, mais la loi. Bien peu, par intérêt pour la chose publique, ont le courage de détourner les yeux de faiblesses qui les choquent, et de voiler, comme les fils de Noé, la nudité de leur père. Lisez les journaux à

la mode et voyez comme ils sont presque tous imprégnés de l'esprit « potache » ; je veux dire de cette puérile et rageuse hostilité contre l'autorité et ceux qui la représentent. Et ces journalistes, tenant école, corrompent sans trêve dans le peuple la notion du respect. Où ont-ils donc appris ce métier ? Au lycée, non ailleurs, car ils ont presque tous passé par là ; et se sont faits la main sur leurs maîtres d'études, *in anima vili*.

L'atrophie de la volonté se manifeste chez nos enfants par une troisième infirmité, qui semblera en contradiction avec la précédente et qui pourtant s'allie parfaitement avec elle, et ne lui est opposée que comme dans une médaille, le côté pile au côté face. Ces contempteurs de l'autorité ne peuvent pas du tout se passer de l'autorité. Je sais bien peu de pays où l'individu (j'entends l'individu de la classe moyenne) ait moins d'initiative indépendante et de « Self government » qu'en France. Un jeune Anglais de douze à quatorze ans ira tout seul, sans peine et sans accident, de Londres à Bombay. Ses parents le laisseront partir après un simple « shake hands », comme s'il faisait une chose simple et naturelle ; il est dressé. Un collégien français, du même âge, n'irait pas tout seul des Batignolles à Versailles ; et s'il le fallait absolument, ses parents éperdus entoure-

raient son départ de mille recommandations et de mille embrassades ridicules. Si bien que, de retour dans ses foyers, le collégien croirait avoir accompli le tour du monde. En effet, c'est un exploit; car lorsque nos petits bourgeois n'ont plus leur guide, leur signal, pour les avertir à chaque minute de ce qu'ils ont à faire, ils restent bien empêtrés sur le chemin. Plus de lisières; que faire? que devenir?

Et quand ces collégiens grandiront, leur infirmité ne fera que grandir avec eux. Seulement, au lieu de se tourner sans cesse vers leurs parents ou leurs maîtres, ils se tourneront vers le gouvernement. Le gouvernement sera leur dieu, s'ils en espèrent quelque faveur; leur bête noire, s'ils n'en attendent rien. Ils l'accableront de sottes flatteries dans le premier cas, et dans le second, de sottes railleries.

Mais ces détracteurs irréconciliables n'auront, pour la plupart, qu'une ambition, celle de détenir quelque parcelle de cette autorité qu'ils décrient. Que de farouches intransigeants, dont l'intransigeance n'est qu'une manière de surnumérariat à un uniforme, n'importe lequel! Que d'acharnements contre les fonctionnaires n'ont d'autre origine qu'une secrète concupiscence de la fonction! L'idéal du bourgeois français est d'obtenir une « place du gouvernement ». Oui, un de ces postes

mal payés, peu considérés, sans avenir, sans horizon, où l'homme vieillit sur un rond de cuir ; où il assiste chaque jour, dans le néant d'une occupation à peu près stérile, à la décadence et à l'engourdissement graduels de ses facultés ; mais où, par contre, il trouve l'ineffable jouissance d'être dispensé de penser, de vouloir et d'agir. Une réglementation tutélaire remplaçant le tambour d'autrefois, imprime à son activité le mouvement régulier d'une horloge et l'exonère de l'honneur fatigant d'agir et de vivre.

Voilà pourquoi nos ministères, nos administrations sont assiégés d'une foule énorme de surnuméraires, aspirant avidement à ces tristes et médiocres positions de gratte-papiers officiels. Voilà pourquoi tant d'inutiles bureaux regorgent d'inutiles employés, et pourquoi un budget colossal sert de pâture à d'innombrables sinécures grasses et maigres, surtout maigres. Et pendant ce temps, nos belles colonies, conquises au prix de quels sacrifices ! manquent de Français et sont livrées aux entreprises des peuples qui n'ont pas d'internats, et qui ont des hommes. Vous voulez de vraies colonies : j'entends non pas des colonies exclusivement militaires et administratives, mais des débouchés sérieux et féconds pour notre commerce et notre industrie ; des provinces jeunes, ne demandant qu'à s'enrichir en enrichis-

sant la métropole ; où les familles nombreuses pourront envoyer leurs fils puînés conquérir une facile aisance, au lieu de les voir se gêner et végéter misérablement sur le sol natal trop encombré ? Consacrez la moitié, le quart des ressources que vous dispersez dans vos expéditions lointaines, à créer en France des établissements où vous élèverez de vrais colons, c'est-à-dire des bourgeois robustes, courageux, sachant vouloir et entreprendre, et pouvant servir de guides et de chefs. Les soldats et les ouvriers ne leur manqueront pas ; soyez sans crainte. Mais rendez-nous ces hardis pionniers, au cœur de bronze qui, dans les siècles passés, allaient si volontiers aux Indes, au Canada, à la Louisiane, pour y créer des Frances nouvelles, et où ils implantaient si profondément nos idées, nos mœurs, notre langue, qu'un siècle d'occupation étrangère n'a pu les faire disparaître. De ces temps date la prospérité de nos grandes cités maritimes, de Marseille, Nantes, Bordeaux, etc., autrefois les plus florissantes de l'Europe, et maintenant, si on les compare à leurs rivales, en pleine décadence. C'est que de ces hommes qui les enrichissaient, et avec elles tout le pays, on ne nous en fait plus. On ne nous fait que des fonctionnaires et des politiciens ; et de ceux-là nous mourons.

Il serait grand temps de songer à nous refaire

enfin une bourgeoisie virile. Le peuple ne s'en porterait pas plus mal, et bien des questions économiques et sociales qui semblent insolubles, se résoudraient d'elles-mêmes. — Mais comment s'y prendre pour réaliser ce grand dessein? C'est ce que nous allons essayer de dire.

DEUXIÈME PARTIE

LES RÉFORMES

DANS LA DISCIPLINE INTELLECTUELLE

CHAPITRE IX

L'UNITÉ DANS L'UNIVERSITÉ

Avant tout, nous voudrions voir établir l'unité dans l'Université ; — je veux dire ordonner enfin nos trois ordres d'enseignement en un système unique — logiquement enchaîné, — au point de vue administratif et au point de vue pédago-gique.

Et d'abord, l'unité administrative. Un seul chef : un seul ministre, présidant aux destinées de l'Enseignement à tous ses degrés ; tenant dans sa main, tout ce qui concerne, non pas seulement la culture classique, mais aussi la culture primaire, l'instruction technique, professionnelle, commerciale, artistique, etc., etc... Une seule tête, une seule pensée faisant concourir toutes les forces de l'organisme vers le but utile, et cela, avec un mi-

nimum d'efforts, de paperasses et de dépenses. Oui, puisque nous en sommes aux vœux difficiles à réaliser, nous réclamerions un Grand-Maître de l'Université, affranchi de la servitude politique, ayant devant lui un avenir assez sûr pour préparer de longue main, et exécuter sans précipitation, avec le concours de ses inspecteurs, de ses recteurs, de ses proviseurs, de ses directeurs d'écoles normales, de ses professeurs, etc... ces améliorations pédagogiques si difficiles, si délicates, jamais achevées, qui doivent tantôt suivre, tantôt précéder les progrès de la Société. Mais il importe, pour que cette grande fonction sociale puisse s'accomplir convenablement, que des influences étrangères n'interviennent pas sans cesse pour en troubler le jeu ; que le Ministre de l'Intérieur n'ait rien à voir dans l'École primaire... Que les autres ministres s'occupent de préparer la guerre, d'exécuter les travaux publics, d'améliorer l'agriculture et d'étendre le commerce, mais laissent au Ministre spécial le soin de leur préparer les hommes qui leur conviennent à tous.

Mais ne devrons-nous pas craindre, en courant après cette unité administrative, d'enfermer l'Université dans un fâcheux isolement, et de lui fermer tout regard sur le dehors? Ne manquera-t-elle pas de compétence pour diriger certaines études spéciales, en particulier celles qui intéressent la vie

industrielle, commerciale, professionnelle, etc.?... — Le corps enseignant ne peut, en effet, se suffire à lui-même ; sa fin n'est pas en lui, mais hors de lui. L'Université doit se régler sur la Société et non la Société sur l'Université. Ne lui reproche-t-on pas déjà de s'être trop immobilisée et de retarder sur la civilisation? N'y a-t-il pas danger grave à se priver du concours d'administrations ouvertes sur le monde moderne et nées des besoins nouveaux de l'humanité [1]?

Le péril est réel. Nous croyons qu'on peut le conjurer de deux manières :

En premier lieu, en recrutant dans des professions et administrations spéciales, les maîtres nécessaires aux enseignements spéciaux. Une facile assimilation de titres et de grades permettrait ainsi d'obtenir un personnel, unissant les garanties pédagogiques aux garanties profession-

[1] Nous ne revendiquons nullement pour l'Université la responsabilité des Ecoles dites d'*application*, mais seulement celle des Ecoles dites Préparatoires. — Les élèves des Ecoles d'application sont déjà des fonctionnaires; ils sont payés par les services administratifs qui les forment en vue des divers besoins spéciaux. Nous ne pouvons, il est vrai, nous empêcher de trouver étrange que certaines de ces Ecoles forment à la pratique des professions dans des endroits où l'art qu'il s'agit d'apprendre ne se pratique pas : que les élèves ingénieurs des Mines apprennent, à *Paris*, le métier de mineur, et de même ceux des Ponts-et-Chaussées ; — que des ingénieurs militaires se forment à Fontainebleau, où il n'y a ni troupes ni fortifications, etc., etc.; mais il y a, peut-être, à tout cela des raisons que nous ne connaissons pas, et qui n'existent pas en Allemagne, en Angleterre, où la culture pratique est beaucoup plus effective.

nelles. Nous ne concevons pas l'Université comme un corps fermé et inaccessible; et l'unité d'administration n'implique nullement l'uniformité dans le recrutement des maîtres.

Mais, c'est surtout ailleurs que l'Université doit puiser l'inspiration du progrès, la connaissance des besoins sociaux et l'appropriation exacte de l'enseignement aux exigences de la vie moderne. Tout cela doit lui venir de ces *Conseils* institués à chaque degré de la hiérarchie universitaire pour assister les administrateurs officiels : auprès du Ministre, le Conseil supérieur ; auprès des recteurs, les Conseils académiques ; auprès des proviseurs, des directeurs d'écoles normales, d'écoles professionnelles, d'écoles primaires communales, les Conseils d'administration, les délégués municipaux ou cantonaux. Cette organisation existe actuellement et fonctionne parfaitement, comme tant d'autres institutions françaises, sur le papier. Au vrai, ces conseils ne sont guère, en général, que des ombres, des figures schématiques. — Sauf le Conseil supérieur qui siège au Ministère et dont les délibérations s'imposent à l'attention publique en raison des éminentes personnalités qui y prennent part, aucun de ces conseils n'a jamais fait parler de lui. Saviez-vous seulement qu'ils existaient?

Leurs attributions sont trop restreintes, misé-

rablement enfermées dans quelques petits contrôles de comptabilité ou de discipline; leur initiative est nulle, et nulle aussi leur influence.

Nous concevons tout autrement leur rôle. Nous voudrions voir ces assemblées émancipées et fortifiées ; nous voudrions les voir largement ouvertes aux pères de familles, à tous ceux que distingue, en dehors de l'Université, une compétence spéciale dans l'administration, dans les arts, l'industrie, le commerce, l'armée, le clergé, etc... Ils représenteraient à l'École tous ces grands intérêts sociaux que l'École a pour mission de sauvegarder. C'est par ces hommes, étrangers aux préjugés universitaires (car, même là, il y a des préjugés), et autant que possible, aux passions politiques; rompus à la pratique des affaires; connaissant bien, chacun dans sa sphère, le fort et le faible de la chose publique; c'est par ces conseillers indépendants, compétents, bien informés, que l'Université, prenant perpétuellement le contact avec la Société, pourrait toujours mettre ses enseignements en harmonie avec les nécessités locales et les aspirations nationales. Ainsi, au lieu de paraître dans l'État comme une sorte de corporation surannée et suspecte, l'Université y jouerait le rôle fécond qui lui revient : celui du cœur, que l'organisme nourrit et qui, à son tour, vivifie l'organisme.

Pour compléter l'unité administrative de l'Université, il faudrait aussi unifier la situation matérielle et morale de tous les membres du personnel ; et surtout combler l'abîme qui sépare l'ordre primaire des deux autres. — En premier lieu, affranchir les instituteurs du joug de la politique : les soustraire à la domination des préfets et des députés ; les rendre à leur profession et à leurs chefs naturels. — En second lieu, créer pour eux comme pour leurs collègues, un avancement régulier fondé sur des concours et sur l'ancienneté, et ne plus laisser leurs appointements à la merci des conseils municipaux et des maires : c'est-à-dire d'autorités incompétentes, toujours disposées à payer les services politiques plutôt que les services pédagogiques. — Enfin établir des minimums d'émoluments, équivalents à ceux fixés pour l'enseignement secondaire. Y a-t-il une raison avouable pour justifier une différence au détriment de l'instituteur? La pédagogie du premier âge est peut-être, au fond, la plus difficile et, à coup sûr, elle est la plus pénible de toutes. Moins l'élève sait, moins il vaut, plus le maître doit savoir et valoir. Le jeune enfant n'a rien et n'est rien : le maître exerce sur lui une influence profonde, décisive : il le façonne à sa propre image, il tend à le rendre semblable à lui-même. Il faut donc donner à nos fils d'excellents modèles, je

veux dire d'excellents maîtres. Or, pour les avoir bons, il n'y a qu'un moyen, il faut les payer. Si le commerce, l'industrie, les autres administrations promettent plus d'honneurs et moins de peine, plus de considération et plus de profit, ils attireront à eux ce qu'il y aura de meilleur et laisseront le reste à l'enseignement primaire. C'est fatal : et c'est ce qui se passe. Créez donc de bonnes positions et vous aurez de bons maîtres : ayez de bons maîtres et vous aurez de bons citoyens : vous ne ferez jamais de politique démocratique meilleure que celle-là.

J'ajoute, vous aurez dans vos écoles secondaires et supérieures de bons élèves; car nous allons dire que l'enseignement primaire devrait servir de base uniforme et obligatoire à tous les autres degrés de l'instruction publique. Dans ce cas, le progrès accompli à ce premier degré des études se ferait sentir et porterait ses fruits dans toute la série de l'Enseignement.

L'unité administrative devrait elle-même avoir pour fin l'unité pédagogique et cette dernière résulterait à son tour d'un programme d'enseignement unique, combiné de façon à former un enchaînement ininterrompu depuis la sixième jusqu'à la vingt-troisième année. — Le plan d'études propre à chaque ordre, primaire, secondaire et

supérieur ne serait plus une conception indépendante ne se rattachant à rien, mais formerait un chapitre d'une œuvre d'ensemble.

Voici d'après quels principes très généraux ce travail pourrait être, selon nous, élaboré.

A la base, — un enseignement élémentaire, sinon absolument identique partout, du moins partout *équivalent*, serait uniformément donné à tous les jeunes Français, sans exception, de la sixième ou septième à la treizième année inclusivement, et serait comme le fondement de l'unité intellectuelle et morale du pays. — Cette égalité dans la première instruction, justifiant l'égalité dans le droit de suffrage, deviendrait la substance et le soutien de notre institution démocratique.

Le programme de ces études comprendrait tout ce qu'il est nécessaire et suffisant à un homme, à un citoyen, de savoir.

Les méthodes appropriées à l'âge et aux facultés des écoliers, seraient surtout *intuitives*, au moins dans les quatre premières années.

Les écoles seraient libéralement dotées de tous les moyens matériels, indispensables à la bonne pratique de ces procédés d'éducation par les yeux et les oreilles ; à ces pratiques ingénieuses, par lesquelles l'enfant est exercé à bien se servir de ses sens, et par suite, à préparer à sa pensée de solides matériaux. Mais avant tout, elles seraient,

comme nous venons de le dire, pourvues de l'instrument suprême de tout progrès, du moyen d'instruction par excellence, sans lequel tous les autres sont vains et inutiles: *du maître.*

Les études du deuxième degré commenceraient à la quatorzième année ; on n'y admettrait que les jeunes gens pourvus du certificat d'études primaires.

Les basses classes, de la neuvième à la quatrième, seraient supprimées et remplacées par les cours de l'enseignement primaire. — On achèverait l'œuvre qui a déjà été timidement ébauchée en 1882, par le Conseil supérieur de l'instruction publique. En supprimant complètement l'étude des langues anciennes, dans le premier cycle des études secondaires (de la neuvième à la septième inclusivement), en la restreignant beaucoup dans le second cycle (de la sixième à la quatrième), on a fait un premier pas vers la solution que nous proposons. Il conviendrait de mettre la dernière main à cette œuvre de bon sens et de bonne administration.

L'Enseignement secondaire ne répond pas à une nécessité sociale, au même degré que l'enseignement primaire, il n'est pas, et ne peut pas être universel, uniforme, obligatoire.

A ce second degré, les études, pour servir des intérêts spéciaux, vont devenir spéciales, dans

une certaine mesure. Essentiellement une et simple à sa première période, l'organisation devra se dédoubler à la seconde. On y distinguera deux grandes divisions :

1° L'enseignement classique ;

2° L'enseignement professionnel.

Le premier est organisé depuis longtemps ; il est destiné à préparer plus particulièrement aux professions si improprement appelées « libérales », parce qu'elles sont affranchies du travail manuel. — Comme si la servilité résidait dans le métier, et non dans l'homme qui l'exerce ; comme s'il n'était pas infiniment plus noble de bien manier la lime ou le rabot, que d'abuser de la parole ou de la plume !

Le second, qu'il ne faut pas confondre avec ce qu'on appelle « Enseignement secondaire spécial », forme bâtarde de l'enseignement classique, doit préparer aux divers métiers de l'Industrie. Il n'existe encore, en France, qu'à l'état rudimentaire, et il appartient à une vraie démocratie de l'organiser d'une façon complète. — Nous reviendrons plus loin sur ce sujet.

Dans chacun de ces ordres d'enseignement secondaire, il est évident que, par la nature même des choses, l'instruction ne devra plus avoir la généralité qui caractérisait l'enseignement primaire. Il ne s'agit plus de donner à l'en-

fant des « clartés de tout », il s'agit de lui donner de bonnes habitudes intellectuelles ou professionnelles, et pour cela de lui apprendre *à fond* quelque chose. Or, on ne peut pas apprendre *tout* à fond; il faut choisir. Il en est des connaissances de l'homme comme des végétaux de nos jardins. Lorsque le plant est petit, il peut se presser assez dru sur un espace restreint; mais dès qu'il a grandi, le jardinier sacrifie tout ce qui est faible pour donner de l'espace à ce qui est vigoureux; sinon, tout périt. De même, il faut plus d'air et d'espace aux notions de l'esprit, à mesure qu'elles se fortifient; si l'on ne sait rien sacrifier on risque de compromettre tout.

De la quatorzième à la dix-neuvième année, le cercle des études doit aller toujours en se rétrécissant; et par contre, il doit gagner sans cesse en profondeur et en précision. Par là, on prépare l'esprit au troisième degré de l'Enseignement, qui est celui où l'intelligence revient des hauteurs de la théorie aux détails de l'application. A ce moment, le fractionnement des études se multiplie de plus en plus, chacun suivant, sous la direction de maîtres spéciaux, la voie où le poussent ses aptitudes, ses goûts, ses intérêts.

Ainsi doit se faire le progrès de la culture intellectuelle. Les études, au début générales, uniformes, obligatoires, intuitives, concrètes, doi-

vent devenir par degrés, particulières, spéciales, libres, didactiques, abstraites, et enfin, redescendre de la règle à l'application, du savoir à l'acte, des données théoriques aux notions pratiques.

Un tel programme, étageant et coordonnant ainsi tout l'enseignement public dans un système à la fois un et divers, satisfaisant franchement, libéralement, aux exigences politiques et économiques de notre démocratie, répondrait enfin aux vœux de plus en plus nombreux, de plus en plus expressifs des vrais amis de l'Université[1].

[1] Ces vœux ne datent ni d'aujourd'hui, ni d'hier. Dès 1848, Ernest Bersot, cette âme si pure et si lucide, écrivait : « Qu'arriverait-il si, à une éducation unique, préparation de dix années à une espèce unique de profession, on substituait un jour plusieurs éducations successives et, pour ainsi dire, superposées, dont chacune répondrait exactement à une classe de la société, fournirait les connaissances intellectuelles nécessaires à cette classe ; chacune conférant, avec quelque science, l'habileté d'apprendre, et fortifiant le bon sens qui n'est pas de nécessité dans une condition, — de luxe dans une autre, mais toujours indispensable à tous les hommes, singulièrement lorsque tous les citoyens doivent mettre la main aux affaires publiques ? » (E. Bersot, *La philosophie de Rousseau*.) Il est impossible d'exprimer mieux des idées plus justes.

CHAPITRE X

LE SYSTÈME DES COURS — AVANTAGES POUR LES MAITRES, LES ÉLÈVES, LES ÉTUDES

Après ces considérations générales sur les rapports de l'instruction secondaire avec les autres ordres de l'enseignement public, nous avons hâte d'aborder le détail des réformes qui nous paraissent indispensables pour mettre le système scolaire du deuxième degré en harmonie avec notre constitution politique et avec le bon sens.

Nous avons dit que le vice organique de l'institution actuelle, était la division par *classes*. Notre première proposition sera donc de la supprimer, et d'appliquer à l'enseignement secondaire le système qui a été trouvé le meilleur pour l'enseignement supérieur, celui *des cours*. Plus de classes de quatrième, seconde, rhétorique, etc. Mais des

cours de langue et littérature latine, grecque, française, anglaise, etc., etc.; et pour chacun d'eux des professeurs *spéciaux* et *compétents*. Suivant la difficulté de leur objet, ces divers enseignements comprendraient une division élémentaire, moyenne, supérieure : subdivisée à son tour en une ou deux années suivant le cas. L'organisation des études secondaires, au lieu d'être purement chronologique, deviendrait donc logique et analytique.

Cette réforme fondamentale pourrait seule permettre de pallier ou de supprimer tous les maux que nous avons déplorés : mauvais élèves, mauvais maîtres, mauvais loisirs, mauvais programmes, mauvaises méthodes, mauvais examens ; essaim funeste qui est sorti peu à peu de nos « classes », comme de la boîte de Pandore, mais en y laissant encore, fort heureusement, derrière lui, un peu d'espérance.

La nature, avons-nous dit, ne fait pas de cancres ; mais l'Université en fait, et nous avons déjà dit comment. Un élève, pour une raison quelconque, se trouve en retard pour une partie de l'enseignement de sa classe : qu'adviendra-t-il de lui à la fin de l'année ? Lui fera-t-on recommencer la classe entière, pour suppléer à quelque détail insuffisant ? Non. On dit : perdre un an, c'est trop ;

d'ailleurs, il se « rattrapera » ; et on passe outre. Mais l'enfant ne se rattrape pas ; entre son cerveau et le programme, l'écart s'accentue au contraire de plus en plus. Il se décourage, se dégoûte ; il s'abandonne lui-même, et, par suite, il est abandonné du maître : le mal est fait, le voilà passé *cancre*, et pour longtemps ; peut être pour toujours.

Avec le système des cours, rien de pareil. Si l'enfant n'a pu suivre une des parties du programme, il recommencera cette étude l'année suivante ; mais rien ne l'empêchera, s'il le peut, de poursuivre le progrès normal de son développement scolaire : il pourra refaire son cours élémentaire de langue latine, par exemple, et passer au cours moyen d'histoire ou de mathématiques. Un même élève pourra, sans inconvénient, se trouver dans la division élémentaire pour une faculté, et dans la division moyenne ou même supérieure pour une autre. Ainsi, l'enseignement restera exactement proportionné à l'aptitude individuelle. L'élève étant toujours, selon le mot profond du père de Pascal, « au-dessus de son ouvrage », il travaillera avec goût et avec profit.

Et si une seconde expérience démontre que l'esprit de l'enfant est décidément réfractaire au genre de connaissances où il s'est attardé une seconde année, on pourra le diriger dans une autre

voie, et ne pas s'obstiner dans un travail rebutant et stérile.

Qu'on nous permette ici une digression indispensable au développement de notre point de vue. Le grand principe qui régit actuellement notre système classique, est celui de l'*égalité* et de l'*uniformité* de l'enseignement. Ainsi, pendant bien longtemps, l'idéal de nos architectes a été de construire nos villes sur des plans uniformes. D'interminables rues, bordées de maisons toutes pareilles, se coupant à angle droit, telle était la froide conception géométrique qu'on travaillait à réaliser dans la pierre de taille. De même aussi, nos jardiniers s'efforçaient de ramener la nature à des formes mathématiques, à corriger la libre fantaisie des végétations, en la réduisant à l'inexorable ligne droite. Les constructeurs de nos maisons et de nos parcs ont renoncé à ces tristes manies ; mais nos pédagogues les ont conservées. Imposer aux esprits de tous nos enfants des cadres rectilignes et uniformes ; faire fabriquer à toute la jeunesse française, à point nommé, au même âge, avec la même supériorité, les mêmes exercices scolaires; tel est encore l'idéal pédagogique de notre université. Le malheur est que cet idéal est contraire à la nature, et que, pour vouloir l'atteindre, on condamne bien des esprits à la stérilité.

Pourquoi, à ce principe de l'égalité et de l'uniformité des études classiques, ne substituerait-on pas celui de l'*équivalence* ? Quand nous traiterons des programmes, nous reviendrons sur ce sujet ; qu'il nous suffise ici, d'indiquer que si on laissait aux élèves une certaine liberté dans le choix de leurs études, on écarterait une des causes les plus puissantes, une des excuses les plus légitimes, de l'indifférence, du dégoût et de la paresse. On aurait la variété, mais la vie ; ce qui vaut mieux que l'uniformité et la mort. A notre avis, avec une liberté sagement réglée, dans de certaines limites, que nous déterminerons plus loin, l'enfant ne serait plus comme condamné à ramer sur une galère, avec un aviron trop lourd ; il travaillerait, s'il est capable de travail ; et le *cancre*, dans nos établissements, ne ferait plus la majorité et la loi. Il serait, ce qu'il doit être, une exception dans l'école, comme il est une exception dans la nature.

Mais les élèves ne sont pas seuls sacrifiés à ce Moloch universitaire de « la classe ». Les maîtres ne lui échappent pas. Que deviennent la plupart des brillants esprits que donnent à l'Université, chaque année, l'École normale et les Facultés ?

Condamnés à ressasser à perpétuité des leçons superficielles ; livrés à des auditoires rechigneux,

malveillants, inertes; ravaudant à l'année des solécismes et des barbarismes en deux ou trois langues; les uns, enfermés jusqu'à la fin de leurs jours, dans ces besognes mécaniques, dans un enseignement élémentaire, sans air, sans horizon, sans ciel; les autres, dictant des cours qui finissent par être plus ou moins stéréotypés, et ne réclament bientôt plus ni recherches, ni efforts intellectuels; à moins d'être doués de facultés bien rares, ces infortunés s'assoupissent, s'endorment, et s'éteignent plus ou moins vite, plus ou moins doucement, dans une sorte de léthargie morale. La noble profession tourne au métier, le talent à la routine, et la fleur avorte.

Qu'arriverait-il au contraire, si chacun de ces jeunes maîtres était chargé d'enseigner exclusivement une spécialité dont il pourrait faire une étude particulière et approfondie; et si on lui donnait un auditoire de bonne volonté, du temps pour l'instruire, et une certaine indépendance dans le choix des moyens? N'acquerrait-il pas en parcourant sans cesse l'échelle entière de la science, depuis les éléments de la grammaire, jusqu'aux plus hautes œuvres de la littérature, une compétence et une valeur rares? Ne voit-on pas que nos lycées, au lieu d'être des espèces de nécropoles intellectuelles, deviendraient des foyers de vie et de pensée, pépinières des Facultés, séminaires brillants

de la littérature et de la science? Ne voit-on pas, qu'au lieu de vouer nos professeurs à une culture superficielle et médiocre, parce qu'elle est trop étendue, on les obligerait à savoir profondément la chose qu'ils enseigneraient ; et qu'enfin nous aurions des maîtres et non plus des Maître-Jacques?

On voit de suite comment cette réforme préserverait de ces redites que nous reprochions à l'organisation actuelle. Un plan logique pourrait être appliqué avec suite, pendant plusieurs années, par le même professeur. Les doubles emplois seraient ainsi ramenés au minimum ; et on en finirait avec ces révisions que l'on trouve prescrites à chaque page du plan d'études officiel, et qui sont à la fois indispensables et déplorables.

Mais voici l'avantage capital. A notre avis il ne saurait y avoir de véritable enseignement là où n'existe pas une intimité affectueuse entre celui qui enseigne et celui qui apprend, et où ne s'établit pas, à côté du commerce intellectuel, une sorte de communion morale. Il ne suffit pas que le maître apprécie l'aptitude à comprendre de ses élèves, il faut qu'il entre plus avant dans leur être. Il faut qu'il connaisse leur caractère, les qualités et les défauts de leur volonté, de leur sensibilité morale ; il ne suffit pas qu'il les comprenne, il faut qu'il les aime. Si ce lien d'affection n'existe pas, la

parole didactique restera morne et sans écho ; elle éclairera peut-être, mais elle n'échauffera pas, elle ne suscitera pas de nouvelles flammes ; elle créera des auditeurs, non des disciples. « *Pectus est quod disertos facit* », disait Cicéron ; et Vauvenargues traduisait : « les grandes pensées viennent du cœur ». Nous dirions volontiers : les bonnes leçons viennent du cœur. C'est le cœur qui fait le maître ; c'est le cœur qui donne à celui qui parle le dévouement et la fermeté, l'ardeur et la patience, la douceur et la colère ; c'est le cœur qui donne à celui qui écoute l'attention et le zèle, l'affection et le respect : et ce sont là les clés de l'intelligence.

Or ces liens moraux existent-ils, peuvent-ils exister avec notre organisation actuelle ? A aucun degré. Des bandes de jeunes gens voltigent chaque année devant la chaire du professeur, comme des oiseaux de passage. Le maître sait à peine d'où ils viennent et où ils vont. A quoi bon chercher à pénétrer au-delà de cette superficie de leur élève, qui est l'intelligence ? Encore quelques mois, quelques semaines, et il ne les reverra jamais plus, et il oubliera jusqu'à leurs noms. Tel enfant révélait des aptitudes brillantes qu'il eût été intéressant de développer ; tel autre laissait apercevoir des défauts d'esprit et de cœur, qu'avec un peu de suite et de patience on pouvait redresser ; mais

à quoi bon entreprendre ces œuvres divines, ces sortes de créations d'âmes qui sont pourtant le charme profond, l'intérêt suprême de l'enseignement? A quoi bon? bientôt ces enfants passeront à d'autres mains. Et, de son côté, l'élève fait des raisonnements analogues. Ce maître d'un jour reste un étranger, l'enfant ne lui livre pas son âme, il sera indifférent presque toujours, quelquefois railleur et indiscipliné, disant comme l'âne du fabuliste : notre ennemi, c'est notre maître.

Quel changement dans ces relations, si, au lieu de ressembler à des liaisons de villes d'eaux, sans passé et sans lendemain, elles devaient durer plusieurs années consécutives! Si le maître, en recevant les jeunes gens pour la première fois, se disait qu'il devra les conduire comme par la main, pendant plusieurs années, à travers toute la science; si les élèves abordaient leur professeur avec la pensée qu'ils seront en rapports constants avec lui jusqu'à la fin de leurs études, ne surgirait-il pas des deux côtés comme un besoin de rapprochement amical? L'habitude seule n'amènerait-elle pas une pénétration réciproque des âmes? Et cette confiance familiale qui nous apparaît comme la condition absolue de tout bon enseignement ne s'épanouirait-elle pas d'elle-même dans cette longue familiarité des esprits et des cœurs? Il y a dans les maisons d'éducation

religieuses quelque chose qui ressemble à cela, et ce quelque chose suffit pour balancer la supériorité incontestable et incontestée de la doctrine littéraire et scientifique de nos lycées.

Si maintenant, passant à des considérations d'un autre ordre, nous nous souvenons qu'il y a plus de 80,000 enfants dans nos écoles secondaires, que chaque année la plupart de ces enfants perdent en congés stériles de trois à six mois de leur vie, on peut calculer quelle énorme déperdition de forces cet abus occasionne à la société. Et cependant tant que les enfants subiront l'incarcération physique de l'internat et l'incarcération morale des classes, il sera presque impossible de diminuer ces congés absurdes. On songe à ces marins qui ont vécu pendant de longues traversées enfermés dans leurs prisons flottantes ; quel besoin, quelle joie de descendre à terre, de dégourdir leurs membres, de rafraîchir leur estomac, de jouir de l'espace !... Ainsi de nos collégiens. Il leur faut relâcher souvent dans la famille, dans la vie ; sans quoi, ils mourraient d'ennui et de misère intellectuelle.

Mais cette soif de vivre au dehors ne vient que d'un régime vicieux et malsain. Changez le régime, faites agir ces cerveaux, chassez l'ennui qui les ronge, occupez-les sans les fatiguer, aussitôt vous

pourrez sensiblement réduire le nombre de ces occasions de perdre le temps que vous leur offrez si libéralement aujourd'hui. A quoi bon trois et quatre mois de repos quand on n'est pas fatigué ? Pourquoi faire vaquer si longtemps des cours dont personne ne se lasse ? Cinq ou six semaines bien distribuées ne pourraient-elles pas suffire au maître pour se recueillir et se distraire, à l'élève pour se reposer au milieu des siens et vivre dans leur intimité ?

L'inactivité intellectuelle, le vide d'occupations, en un mot l'oisiveté, mère de tous les vices, est détestable pour tout le monde, mais surtout pour les jeunes gens. Il n'est pas bon que le « jeune homme » soit seul, c'est-à-dire abandonné à sa fantaisie et à son besoin déréglé d'agir. Cette activité, puissant ressort de vitalité et de croissance, doit toujours être dirigée d'une façon plus ou moins apparente mais certaine. Donnons des loisirs à la jeunesse et beaucoup ; mais que ces loisirs soient réglés et surveillés, qu'on les utilise pour favoriser le libre essor des goûts et des plaisirs qui peuvent charmer des jeunes hommes sans les corrompre. Qu'ils soient libres de se livrer soit aux distractions de l'art, musique, dessin, modelage ; soit à celles de la science, collections, herborisations, statistiques ; qu'ils se passionnent pour les exercices physiques, gymnastique, escrime,

équitation, voire même pour certains travaux manuels, le tour, la menuiserie, etc., etc. Voilà l'emploi naturel de leurs loisirs ; voilà le repos, la détente de l'esprit, et nous y reviendrons dans la seconde partie de ce travail. Mais évitons le vide de vos néfastes congés, évitons ces espèces de « bordées » auxquelles nos collégiens sont autorisés le dimanche après l'incarcération de la semaine et pendant deux mois de vacances après l'incarcération de l'année, et que nous n'ayons plus jamais sous les yeux, les jours de vacances, le triste spectacle de jeunes lycéens s'intoxicant de toutes manières, par l'estomac, par les yeux, par le cerveau et par le cœur, dans la fumée des tabagies, brasseries, cafés-concerts et autres mauvais lieux.

En résumé, donnons beaucoup de loisirs, et peu de vacances. Perdons le moins de journées possible. J'estime qu'on pourrait aisément gagner *une année*, sur la durée moyenne des études. Ce gain n'est pas peu de chose dans la vie d'un homme ; mais multipliez-le par le nombre d'individus qui pourraient en profiter, et vous apprécierez d'un coup, la portée sociale de cette humble petite question des vacances.

CHAPITRE XI

THÉORIE DU PROGRAMME

Nous avons signalé l'antinomie du programme de l'enseignement secondaire. Il est également impossible, et d'enseigner tout ce qu'il contient, et d'en rien retrancher.

La seule solution possible, serait la substitution d'un ordre *successif*, à l'ordre *simultané* qui régit tout notre enseignement.

Mais avec le système des classes, et surtout avec le manque d'enchaînement entre les divers degrés de l'instruction publique, cette solution semble inapplicable. En effet, chaque ordre d'enseignement, primaire, secondaire, supérieur, formant un tout à part, veut en quelque sorte se suffire à soi-même, et contenir comme un spécimen de toutes les connaissances. Pour faire tenir le savoir entier dans ces cadres trop étroits, et en parti-

culier dans celui de l'enseignement secondaire, on a donc été conduit à le diviser comme en petites tranches, que l'on sert aux enfants dans chacune de leurs classes, de sorte que leurs études ressemblent à ces mauvais repas de table d'hôte, où la multiplicité des plats déguise mal la pauvreté du régime.

Depuis la huitième, le jeune lycéen fera inexorablement jusqu'à la philosophie inclusivement, du français, de l'anglais ou de l'allemand, de la géographie, de l'histoire, de l'arithmétique. Dès la septième, apparaîtront la géométrie et des notions de géologie. En sixième surgira le latin ; la zoologie remplacera la géologie. En cinquième, le grec s'ajoutera à tout le reste, et la botanique remplacera la zoologie. En quatrième, tout sera conservé, mais la géologie viendra de nouveau sur l'eau, après avoir disparu depuis la septième. La troisième nous apportera, toujours sans rien retrancher, l'algèbre et la physique ; la seconde, l'histoire de la littérature française, l'histoire de la littérature latine, l'histoire de la littérature grecque ! La rhétorique ne fera que remplacer la physique par la cosmographie et la chimie. C'est ainsi que de classe en classe, on ira toujours chargeant le véhicule, sans s'inquiéter de savoir si la pauvre bestiole attelée à ce fardeau croissant, ne devra pas renoncer ou périr.

Il en serait tout autrement, si, comme nous l'avons proposé au chapitre IX, le plan d'études formait un ensemble homogène et coordonné, depuis l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur; et si on se décidait enfin à réserver *exclusivement* à chaque période du développement intellectuel de l'enfant, les connaissances qui lui conviennent le mieux. Ces connaissances une fois acquises, on n'y reviendrait plus, ou si on les reprenait, ce serait pour les envisager à un point de vue nouveau, et en tout cas, on leur ferait de la place, en retranchant autre chose. On éviterait ainsi, la surcharge et les redites; on pourrait, peut-être, par ce moyen, apprendre encore tout ce que contient le programme, mais au lieu d'apprendre tout à la fois, on apprendrait chaque chose successivement, et à l'heure convenable.

Après avoir franchement reporté dans les études primaires, tout ce qui, s'adressant plus spécialement à la mémoire, peut être enseigné complètement et définitivement, jusqu'à la quatorzième année; après avoir au contraire, éloigné pour la période préparatoire à l'enseignement supérieur, tout ce qui réclame des efforts de réflexion dépassant la portée ordinaire d'esprits peu formés, on conserverait donc pour la période secondaire exclusivement les connaissances appro-

priées à l'âge moyen. Si ces connaissances formaient encore un ensemble trop vaste, pour être, toutes ensemble, étudiées à fond, on ferait un choix parmi elles ; on se bornerait à prescrire comme *obligatoires,* celles qui paraîtraient nécessaires et suffisantes pour constituer une culture vraiment libérale de l'esprit. Et on se réglerait d'après ce principe qui doit dominer toute notre pédagogie moyenne : que le but n'est pas de procurer uniformément à tous une grande quantité de connaissances superficielles, mais d'enseigner bien, et à tous, quelques sciences systématiquement choisies en vue de former non pas seulement un « honnête homme », au sens du dix-septième siècle, mais surtout un honnête homme, au sens du dix-neuvième. Et en outre, en apprenant *bien* quelque chose, on apprendrait à apprendre le reste. Telle doit être la règle directrice du système à élaborer.

Mais quel est ce strict nécessaire qui doit former comme le fond obligatoire de notre programme des études secondaires classiques ?

Les philosophes classent toute la connaissance en quatre ordres principaux : une première division distingue les sciences de l'esprit ou de l'âme, et les sciences de la matière ou de la nature. A son tour, chacune de ces catégories se subdivise en sciences « *formelles* » et sciences « *réelles* ». —

Les sciences formelles de la matière étudient, comme leur nom l'indique, les formes idéales de la matière, les relations numériques et mécaniques entre ces formes; elles sont tirées, par voie de déduction, de données et de définitions imaginées à priori, par l'esprit. Ce sont les sciences exactes ou mathématiques : arithmétique, géométrie, algèbre, etc., etc. — Les sciences formelles de l'âme se tirent aussi par déduction, de certains principes posés à priori, et qui servent en quelque sorte d'axiômes et de règles directrices aux manifestations de l'activité, de l'intelligence et de la sensibilité de l'homme. Elles sont en quelque sorte les mathématiques du monde moral, et comprennent : la morale, la logique, la philologie, l'esthétique, etc. — Les sciences réelles, au lieu de considérer les formes idéales et abstraites de l'être moral ou de l'être physique, étudient en quelque sorte, le contenu réel et concret de ces formes ; elles ne s'attachent plus à considérer à priori ce qui devrait être, mais elles constatent à posteriori, ce qui est. — Dans l'ordre physique, elles étudient la vie sous ses multiples aspects ; l'ordre et la succession des phénomènes sensibles ; les actions et réactions des corps et des éléments naturels les uns sur les autres : c'est la biologie, la physique, la chimie, l'histoire naturelle, la géographie, etc., etc. —

Dans l'ordre moral, elles observent les manifestations *sensibles* de la vie intellectuelle et morale, sous toutes ses formes : c'est la psychologie, la littérature, l'histoire des actes et l'histoire des idées de l'humanité, etc. Les sciences réelles ont aussi une méthode propre, inverse de celle des sciences formelles, et dérivant de la nature de leur objet : c'est la méthode *inductive*, reposant sur l'observation, l'expérimentation, etc., etc.

Telle est la classification bien connue, qui nous paraît devoir servir de base philosophique, au programme des études secondaires.

Il faut et il suffit que dans tout le cours des études secondaires classiques, et en les distribuant successivement par ordre de difficulté, un ou deux spécimens, au plus, de chacun de ces ordres de sciences soit enseigné. Nous estimons que trois ou quatre connaissances doivent, au maximum, être enseignées en même temps.

Trois ou quatre connaissances à la fois ! Si on compare ce programme modeste aux ambitions encyclopédiques du jour, on nous trouvera bien timides. On dira même que nous préparons la décadence intellectuelle, que nous rétrogradons vers l'ignorance, etc. ; mais nous avons répondu par avance à ces phrases, en démontrant la stérilité du « grand programme », et la nécessité de viser à

la qualité plutôt qu'à la quantité du savoir. Or, comme on ne sait bien que ce qu'on a appris soi-même ; comme pour apprendre soi-même il faut s'exercer souvent à la pratique personnelle des bonnes méthodes, et apprendre à bien déduire et à bien observer ; comme ces exercices fréquents, journaliers, réclament beaucoup de temps ; il en résulte qu'il est indispensable de réduire à ce qui peut utilement s'enseigner, soit à trois ou quatre échantillons bien choisis, les objets obligatoires et simultanés des études secondaires : c'est ce que nous proposons de faire.

D'autres, au contraire, songeant à la difficulté de la tâche et à la faiblesse des jeunes esprits, nous reprocheront peut-être de trop embrasser encore. — Ils penseront, comme Napoléon I[er], que deux connaissances en tout, le latin et les mathématiques, suffiraient pour donner à l'esprit une bonne culture secondaire. Nous ne sommes pas de cet avis. Sans tomber dans la multiplicité qui nous accable aujourd'hui, il faut admettre dans les études une certaine variété qui délasse et permette aux diverses aptitudes de se révéler. Un esprit, à qui il aura manqué de s'initier à l'acquisition raisonnée d'*au moins* une ou deux sciences de chaque ordre et à la pratique de leurs méthodes propres, restera toujours incomplet et, en quelque sorte, infirme par quelque organe.

Un programme est mauvais s'il enferme la jeunesse dans une doctrine purement formelle ; s'il la met perpétuellement en présence, non des choses, mais des signes des choses ; s'il ne la nourrit guère que de règles, de généralités, d'abstractions : viandes creuses, incapables d'assurer au tempérament intellectuel la solidité, la force, la santé. Ce régime est tout français : il nous vient de la Scolastique. En vain Rabelais[1], Montaigne, Descartes, et bien d'autres après eux, ont blâmé, raillé, protesté. Nos générations de pédagogues officiels se sont transmis d'âge en âge, sous des formes diverses, ce legs du moyen âge ; et nous en souffrons encore aujourd'hui.

Mais l'enseignement ne sera pas meilleur, si, pour réagir contre ce formalisme, il en vient à mépriser souverainement, tout ce qui n'est pas réel, particulier, sensible ; s'il bannit toute règle, toute théorie ; si, coupant les ailes à l'esprit, il l'enchaîne à la glèbe. Pour élever Émile, Rous-

[1] Le jeune Gargantua, sous la férule du grand docteur Thubal Holoferne apprenait si bien « sa charte qu'il la disait par cœur, au » rebours, et y fust cinq ans et trois mois ; puis, lui lust le Donat, » le Facet, Theodelet, et y fust treize ans, six mois et deux » semaines. Puis lui lust *de modis significandi*, avec les commans » de Hurtebise, de Fasquin...., et un tas d'autres ; et y fust plus » de dix-huit ans et six mois..., etc., etc. Atant son père aperceut » qu'il étudiait très bien, et y mettait tout son temps ; toutesfois, que » en rien ne profitait. Et qui pis est, en devenait fou, niais, tout » resveux et assoté. » — (Gargantua, ch. XV-XVI). Nous voudrions pouvoir dire que les procédés ont beaucoup changé, et aussi les résultats. Mais, en conscience, le pouvons-nous ?

seau voulait jeter au feu tous les livres; il lui permettait à peine « Robinson Crusoé ». Grave exagération; grave erreur... Plonger des enfants en pleine réalité pour les instruire, c'est tout comme les jeter en pleine eau pour leur apprendre à nager. Excellent procédé... pour noyer ses élèves, neuf fois sur dix.

Mauvais programme aussi, celui qui sacrifie la connaissance « cosmologique, » comme disait Ampère, à la connaissance « noologique » : autrement dit, la matière à l'esprit, la nature à l'homme, et pour nous servir d'expressions plus usitées, les sciences aux lettres. — Plus mauvaise encore la doctrine qui tombe dans l'excès inverse. Écoutons Stuart Mill, la raison même : « Se demander si nous devons apprendre les lettres ou les sciences me paraît, je l'avoue, une question tout à fait semblable à celle-ci : les peintres doivent-ils cultiver le dessin ou la couleur? ou pour user d'un exemple plus vulgaire : un tailleur doit-il faire des habits ou des pantalons? Je ne puis y répondre que par ces mots : pourquoi pas tous les deux[1] ? » Les législateurs de 1852 avaient répondu moins sagement à la même question, en inventant la fameuse « bifurcation ». Triste système qui peupla le second Empire, de tant de lettrés ignorants, et

[1] Discours d'inauguration à l'Université de Saint-André.

de tant de savants barbares ; les uns sachant peut-être bien parler, mais n'ayant rien à dire ; les autres ayant peut-être quelque chose à dire, mais ne sachant pas l'exprimer...

Un bon programme sera, pour l'esprit, ce que les physiologistes appellent, pour le corps, *un aliment complet*. Tout ce que réclament nos facultés pour vivre et se développer en tous sens, il le leur fournira. Dans ce but, il devra être à la fois formel et réel, littéraire et scientifique. Mais de même qu'un sage régime proportionne soigneusement l'alimentation à l'âge, à la santé, au tempérament de chacun ; qu'il évite tout excès et toute surcharge ; — de même, un sage enseignement dosera avec prudence la nourriture intellectuelle ; il donnera aux jeunes esprits juste ce qu'ils peuvent digérer et assimiler, et rejettera sans hésitation ni regret tout le reste, comme un poids indigeste et nuisible.

Comment doit se faire ce dosage ? Quelles connaissances choisirons-nous pour cultiver l'esprit, à son âge moyen, dans sa faculté littéraire, et dans sa faculté scientifique ? C'est ce que nous allons expliquer.

CHAPITRE XII

PROGRAMME DES ÉTUDES LITTÉRAIRES
LES LANGUES

En première ligne, et comme partie fondamentale de notre programme littéraire, dans sa période moyenne, c'est-à-dire dans les quatre premières années, nous demanderons l'étude d'une langue *ancienne* ou *étrangère*, à *l'exclusion du français*. — Quel paradoxe ! dira-t-on ; la base de l'enseignement classique d'un Français, ne sera pas la langue française ? — Non, répondrons-nous sans hésiter. Nous admettons parfaitement que le but suprême, le couronnement pratique des études classiques, doive être l'art de bien parler et écrire la langue maternelle; mais nous soutenons que le meilleur, le seul moyen peut-être, d'obtenir ce résultat, est d'approfondir une autre langue.

Souvenons-nous, en premier lieu, que nous

avons affaire à des jeunes gens de quatorze ans; qu'ils ont dû déjà, à l'école primaire, apprendre à fond la grammaire et le vocabulaire, les règles et le matériel de leur langue maternelle. Ils savent parler et écrire correctement; c'est le nécessaire; mais ils doivent apprendre un art plus délicat. Ils doivent s'habituer à donner à la pensée, écrite ou parlée, ce tour original, cette simplicité, cette force, cet éclat sobre et élégant, ce je ne sais quoi qui se reconnaît à l'instant, et qui est à l'expression ce que la taille est au diamant. C'est là l'œuvre propre de la culture littéraire.

Or, quel est l'avantage que tout Français, que tout homme peut retirer de l'étude sérieuse d'une langue autre que la sienne? — N'est-ce pas d'ajouter au patrimoine intellectuel et moral qui lui vient de ses ancêtres, le patrimoine d'un autre peuple? N'est-ce pas de s'initier à des idées, à des mœurs, à une civilisation qui, sans cette étude, lui resteraient complètement étrangères? N'est-ce pas de s'approprier un trésor de pensées, d'expressions, accumulé par le travail séculaire d'une autre race, et de le rapporter comme une conquête à sa propre patrie?

Si nos pères ont réservé aux études fondées sur la connaissance des langues anciennes, ce beau nom d'*humanités*, c'est précisément parce que, seules, elles pouvaient ajouter comme une autre

âme à l'âme de nos enfants, les rendre deux fois hommes, et élever d'un degré leur puissance de penser et de dire, en d'autres termes, leur humanité.

Et, à un point de vue différent, le profit, en étudiant une autre langue, ne vient pas seulement de ce que nous assimilons du fonds d'autrui ; il vient aussi du perpétuel effort de comparaison entre notre avoir littéraire et celui de l'étranger. Les psychologues montrent comment c'est en s'opposant à l'objet que le sujet prend pleine et entière conscience de lui-même. On peut dire pareillement que la vertu propre d'une langue n'apparaît bien nettement à l'esprit que par le contraste avec une autre langue. Il en résulte comme une réflexion continuelle sur nos propres ressources, qui les met en pleine lumière et en pleine valeur. De sorte que nous devenons plus riches, non seulement parce que nous gagnons quelque chose que nous n'avions pas, mais parce que nous apprenons à mieux connaître ce que nous possédions déjà, et à mieux nous en servir.

Voilà pourquoi nous n'admettons pas que l'étude de notre langue et de notre littérature nationales puisse servir de fondement suffisant à un système d'enseignement secondaire *classique*, et remplacer l'étude d'une autre langue et d'une autre littéra-

ture[1]. Quelque magnifique que soit notre cité littéraire, n'y enfermons pas nos enfants; montrons-leur autre chose. L'originalité, la vigueur, la distinction de leur esprit est à ce prix. Ne croyons pas, avec quelques naïfs, qu'il suffira, pour leur faire connaître le pays étranger, de les aboucher avec des gens qui l'ont visité; avec des voyageurs qui en reviennent, je veux dire avec des *traducteurs*. On ne connaît que ce qu'on a vu soi-même. Mettons-les donc en état de voir. Je ne crois pas qu'on puisse citer, ni dans notre littérature, ni dans aucune littérature, un seul écrivain de valeur qui n'ait étudié et connu une langue ancienne ou étrangère. Il n'y a pas de génération spontanée pour les chefs-d'œuvre littéraires. L'effort d'un homme seul n'a jamais suffi à les créer. Ils résultent toujours d'une collaboration mystérieuse entre le génie d'un écrivain et le génie d'une race autre que celle dont il est sorti. Est-il un seul de nos grands auteurs, depuis Corneille jusqu'à Hugo, qui ne doive quelque chose de son génie et de sa langue au génie, et à la langue de la Grèce, de Rome, de l'Italie, de l'Espagne, de l'Angleterre? Il en est de même pour chacun de nous, dans la

[1] L'enseignement *classique français* est pourtant en passe de s'établir. Il a trouvé, dans l'Université et au dehors, d'éminents avocats qui ont gagné sa cause : citons MM. O. Gréard, M. Bréal, Ch. Bigot, Henri Salomé, R. Frary, Th. Ferneuil, etc.

limite de nos facultés ; et si nous voulons que l'esprit de nos enfants soit fécond, il faut le soumettre nécessairement à cette sorte d'hyménée intellectuel.

Je vais plus loin, j'estime que l'étude spéciale de la langue et de la littérature françaises, ne doit pas, *dans les deux premières périodes de l'enseignement secondaire*, figurer dans le programme. Le français doit laisser la place entièrement libre aux langues, ou à la langue choisie pour servir de base à l'instruction littéraire. L'idiome maternel est le véhicule de toutes les autres connaissances ; il s'apprend forcément avec elles. On apprend le français en traduisant du latin, du grec, de l'allemand ; en rédigeant de l'histoire, de la physique, voire des mathématiques. Il est, pour ainsi dire, l'envers, ou mieux, la trame de tous les enseignements. Il s'impose ; il entre dans l'esprit de toutes parts ; nous le respirons en quelque sorte avec l'air ambiant, sans nous en apercevoir, en nous jouant et malgré nous. Dès lors, à quoi bon consacrer des heures spéciales à une étude qui se fait d'elle-même ? Plus tard, quand l'esprit sera plus mûr, et en possession de féconds éléments de jugement et de comparaison, nous reprendrons l'étude de notre littérature nationale. Elle viendra dans la troisième période des études

secondaires; et alors elle leur servira de couronnement, de conclusion, et j'ajoute, de récompense. Car je ne sache pas qu'il ait jamais existé, dans aucune autre race, une floraison d'esprits supérieurs, plus riche et plus capable d'inspirer à la jeunesse, une plus légitime fierté et une plus noble émulation. Un tel enseignement est une source de joie, parce qu'il est une source d'enthousiasme et d'amour.

Nous éliminerons donc l'étude spéciale de la langue et de la littérature françaises, du programme des premières années des études secondaires. Mais laisserons-nous subsister, à la fois, le latin, le grec et une langue vivante ?

Nous croyons qu'il est impossible de conserver l'étude simultanée de deux langues anciennes. Une expérience qui aurait dû nous éclairer depuis longtemps et qui se répète chaque jour, nous a prouvé qu'il n'y a pas un élève sur mille, qui sorte du lycée, sachant ces deux langues. Le temps manque absolument pour les apprendre l'une et l'autre. Ayons donc le courage d'en supprimer une, ou plutôt, donnons aux élèves la faculté de choisir l'une ou l'autre. Car si l'on nous demandait de désigner celle qui doit disparaître, nous nous récuserions ; chacune d'elles offrant, à des points de vue divers, de merveilleuses ressources pour la

culture libérale des intelligences. Si l'une est la mère de notre âme française, l'autre est comme son aïeule : et quelle aïeule[1] !

Voilà donc notre programme d'études allégé de deux langues sur quatre; est-ce suffisant et faut-il nous arrêter là ? Nous le voudrions. Certes, ce serait l'idéal d'une belle culture littéraire de pouvoir étudier à fond une langue ancienne et une langue moderne; mais nous croyons que cette étude simultanée ne sera possible que dans deux cas exceptionnels. Le premier, sera celui d'une aptitude spéciale et remarquable pour les études de linguistique. Le second, sera celui où le jeune homme, au cours de ses études primaires, aura déjà appris à fond, le matériel et la grammaire d'une langue vivante. Nous pensons que cela sera toujours possible; et que dans les régions frontières, cela sera nécessaire. La continuation des mêmes études, n'apportant alors qu'un surcroît insignifiant de peine, il sera très possible et très désirable d'acquérir en même temps, la connaissance d'une langue morte.

Mais un programme d'études ne peut être fait

[1] Voir le remarquable travail de M. Ch. Bigot, publié dans la *Revue bleue* (décembre 1884 et janvier 1885), et où il fait ressortir avec tant d'esprit et de raison les avantages pédagogiques du grec : il va jusqu'à proposer de fonder, à Paris et en province, quelques lycées dans lesquels la langue grecque servirait de base aux études littéraires.

en vue des exceptions. Il doit être adapté à la moyenne des intelligences, et répondre aux circonstances communes. Or, en nous tenant à ce qui est pratique, possible et nécessaire, nous reconnaîtrons qu'en général, le jeune élève de quatorze ans ne peut mener de front, avec ses autres études obligatoires, que l'étude *d'une seule langue nouvelle.* Nous disons l'étude sérieuse, et non l'ébauche grotesque, l'à-peu-près illusoire, dont on se contente aujourd'hui. Dès lors, nous n'hésiterions pas à ne prescrire comme *obligatoire* que l'enseignement d'une seule langue. Et nous laisserions encore ici, l'option entre une langue ancienne et une langue étrangère moderne, admettant *l'équivalence*, au point de vue pédagogique, à la condition qu'il s'agisse d'une langue moderne noble, c'est-à-dire consacrée par des œuvres de génie.

Tout a été dit sur la valeur pédagogique des lettres latines et grecques; sur la convenance parfaite, de fond et de forme, que présentent leurs chefs-d'œuvre, pour une culture libérale de la jeunesse : et tout ce qu'on a dit est excellent[1]. Il n'est pas contestable, il n'est guère contesté, que l'étude approfondie des grands classiques de l'antiquité, de ces artistes incomparables, ne soit émi-

[1] Voir J. Stuart Mill : Discours d'inauguration à l'Université de Saint-André.

nemment propre à former des écrivains, des orateurs, des poètes, des lettrés, fins connaisseurs en l'art de bien dire, au goût sûr et délicat. Il n'est pas douteux que ces sources pures n'aient alimenté le génie clair, élégant, la probité littéraire de notre langue. Il ne saurait donc être question de les tarir, et d'en refuser désormais l'accès à nos enfants. Cette prohibition serait une barbarie gratuite, injustifiable.

Mais c'est une barbarie presque égale, à notre sens, que d'imposer à toute notre jeunesse, cet unique moyen d'éducation littéraire. Ces hommes du monde, honnêtes gens, diserts, raffinés, artistes, académiciens avec ou sans fauteuils, fruits exquis de cette culture, *quand elle réussit*, convenaient et suffisaient aux siècles précédents. Ils conviennent encore au nôtre, mais ils ne lui suffisent plus. Il nous faut toujours des hommes « distingués », mais distingués d'une autre façon; un type plus moderne, plus agissant, plus cosmopolite. — Oui, des âmes imprégnées de sentiments un peu moins grecs et romains; nourries de pensers plus neufs, et pas usés par une circulation littéraire de vingt siècles; moins éprises de perfection formelle; moins enivrées par le verbe; plus portées à l'action; pour qui la parole et l'écrit ne seraient pas des fins, mais des moyens, et comme des actes. — Oui, des âmes

bien françaises, sans doute, mais éclairées de quelques reflets saxons, slaves, germaniques, orientaux, et non plus de l'unique lumière hellénique, ne seraient pas pour nous déplaire, et surtout, pour nuire à l'honneur et au bien de notre patrie. Pourquoi nous priverions-nous de la faculté de demander à Shakespeare, à Dante, à Gœthe, à Cervantes, de nous façonner des élèves, à côté et en outre de ceux que continueraient à nous donner Homère et Démosthène, Virgile et Cicéron ? Ces grands éducateurs étrangers n'ont-ils pas déjà fait leurs preuves ? Ne nous ont-ils pas déjà formé nombre de femmes exquises de style, de langage, de jugement, et cela, sans le moindre secours des Grecs et des Romains ? Pourquoi échoueraient-ils quand nous leur confierons nos jeunes hommes ?

On remarquera que nous laissons de côté le point de vue utilitaire ; que nous ne parlons pas de l'intérêt considérable que la connaissance des langues étrangères peut présenter pour nombre de carrières. Non pas que nous dédaignions les considérations de cet ordre ; la fameuse théorie de la culture, dite désintéressée, nous impressionne médiocrement. Mais l'utilité de l'anglais, de l'espagnol, de l'allemand, est un argument supplémentaire que nous négligeons intentionnellement, bien qu'il ait une très grande valeur. Nous

tenons à prouver, que même en se plaçant exclusivement sur le terrain pédagogique, la thèse de l'éducation par les auteurs modernes est inattaquable. Et si notre argumentation forcément écourtée, laissait des doutes dans l'esprit du lecteur, nous le renvoyons aux beaux développements de Macaulay, que cite M. Frary, dans son livre [1], et qu'il commente en les complétant d'une façon magistrale et définitive.

En résumé, fidèles à notre principe, qu'il vaut mieux apprendre peu et bien, que beaucoup et mal, nous ne laissons subsister comme *obligatoire* dans le programme *qu'une seule langue ancienne ou étrangère* et qu'on pourra savoir; au lieu de *quatre*, qu'il est impossible d'apprendre, et qu'en fait on n'apprend pas.

[1] *La Question du Latin*, chap. XI et XII.

CHAPITRE XIII

PROGRAMME DES ÉTUDES LITTÉRAIRES — L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE

L'enseignement de l'histoire et de la géographie servira de base obligatoire à l'instruction littéraire, au même titre que l'étude d'une langue et d'une littérature ancienne ou étrangère.

Mais cet enseignement a déjà dû être donné au cours des études du premier degré. Allons-nous donc soumettre nos élèves encore une fois à ces fastidieuses redites contre lesquelles nous avons protesté ? Non ; et nous éviterons cet inconvénient, en faisant subir à la forme et à l'esprit de cet enseignement, au second degré des études, une transformation nécessaire.

Les élèves aborderont les études classiques à

l'âge de quatorze ans, sachant déjà l'histoire et la géographie. Mais quelle histoire ? Quelle géographie ?

L'école primaire aura dû se borner, selon nous, à leur bien enseigner notre histoire nationale et la géographie physique générale.

L'enseignement historique, à ce premier degré, devra rester très élémentaire dans ses visées, et très clair dans son exposition. — On racontera, le plus simplement possible, l'enchaînement chronologique de nos annales nationales. On y ajoutera juste ce qu'il faudra d'histoire ancienne ou étrangère, pour rendre les faits intelligibles. En général, l'histoire enseignée dans nos classes, à tous les degrés, n'est que la biographie plus ou moins détaillée de nos souverains. Nous trouvons très commode ce système d'exposition, et très juste l'idée qui l'inspire. Il est tout naturel de lier l'histoire du peuple à celle de la grande famille qui a présidé pendant tant de siècles à ses destinées. La France n'a pas à rougir de ses princes ; aucun d'eux, ni dans la bonne, ni dans la mauvaise fortune, n'a jamais oublié qu'il avait l'honneur d'incarner en lui un grand peuple. Leur valeur morale a été fort différente, mais tous, ou presque tous, ont su « penser, vivre et mourir, en rois ». Si la dynastie a eu parfois des torts envers la nation, la nation le lui a bien rendu ; en les rabaissant nous

rabaissons nos pères qui leur ont si longtemps obéi avec tant d'amour et d'enthousiasme.

Le cadre de cet enseignement est donc bon; il devra être maintenu à l'école primaire. Nous demanderons seulement que le maître, en racontant l'histoire nationale à nos jeunes enfants, évite deux écueils : la sécheresse et le faux patriotisme. — Il ne faut jamais que ce noble enseignement dégénère en une pauvre nomenclature de dates et de faits. — Un fait, en soi, est inerte et muet ; pour qu'il parle à l'âme, il faut lui retrouver son âme, c'est-à-dire, dévoiler, s'il se peut, les pensées dont il est sorti, et les conséquences morales qui en découleront. Pas de considérations abstraites et philosophiques ; peu ou point de généralités. Que ces résumés décharnés, appris par cœur, ne soient pas le fond, mais l'accessoire de l'enseignement. Plus l'auditoire sera jeune, plus les récits, pour le captiver et l'intéresser devront être animés, vivants, moraux, passionnés de justice et de patriotisme.

Mais, j'ajoute aussitôt : passionnés aussi de vérité. On évitera ce chauvinisme étroit qui travestit notre histoire pour en faire un perpétuel panégyrique de nous-mêmes. Il y a assez de gloire dans notre passé pour couvrir nos misères et nos erreurs. Nos enfants ne peuvent que gagner à savoir le rôle exact que la France a joué dans les destinées

du monde. Cet enseignement, s'il est sincère, leur donnera à la fois d'utiles leçons d'orgueil, et des leçons de modestie, encore plus utiles. Le récit de ce que nos pères ont fait de grand, suscitera chez eux une émulation virile ; et l'aveu de ce qu'ils ont pu faire de mal, n'enlèvera rien à leur tendresse pour leur patrie, car en même temps que ses faiblesses, ils sauront les tragiques malheurs qui les ont expiées. Et qui n'aimerait mieux sa mère, en apprenant qu'elle a cruellement souffert, même des souffrances méritées ?

Ainsi donc, des connaissances historiques, simples, précises, nettes ; mais profondément sincères, morales, patriotiques, et justes pour tous, même pour l'ennemi ; tel sera le bagage que nos enfants devront nous rapporter de leurs premières écoles.

Ils nous apporteront en même temps, de *sérieuses connaissances géographiques*. La géographie physique du globe doit former en effet, avec l'histoire, comme l'assise fondamentale de l'institution primaire. Par la nature de son objet et de ses méthodes, cette science est, aussi bien, peut-être mieux encore que l'histoire, appropriée aux facultés des enfants. Bien qu'elle s'adresse surtout à leur mémoire, et se propose d'y fixer le souvenir

de formes, de noms, de chiffres, elle exercera sur leurs esprits, si elle est convenablement enseignée, une séduction puissante. Ici encore il s'agira de ne pas laisser envahir l'enseignement par les procédés mécaniques et mnémotechniques; par les énumérations, les nomenclatures, les descriptions arides. Il faudra que la science vive en quelque sorte sous les yeux des enfants. Décrire exactement les contours des continents ne sera pas assez; on devra montrer comment ils se sont peu à peu formés autour de l'ossature des montagnes; comment sous l'action combinée de l'air, des eaux, des alluvions, des végétations, autour de ces immenses squelettes de granit, s'est lentement organisé le corps de notre planète, avec ses reliefs et ses creux, ses mers, ses golfes et ses promontoires, ses îles, ses fleuves, ses lacs, ses climats, ses flores et ses faunes. On montrera que ces lentes transformations ne sont pas arrêtées et que la terre est toujours vivante, et comme en travail. On donnera, en quelque sorte, à l'imagination des enfants, le spectacle de la naissance de ces côtes basses et de ces hautes falaises; de ces deltas et de ces vastes embouchures; de ces déserts arides et de ces plaines fertiles. Et si la naissance est trop lointaine et trop obscure, au moins les conviera-t-on au baptême, en leur racontant comment de hardis navigateurs, des explorateurs audacieux ont dé-

couvert les terres nouvelles et les ont nommées.

Et ce n'est pas tout ; on ne se contentera pas d'appeler à l'aide des récits, la vue des cartes qui ne sont encore que de l'abstraction graphique ; on mettra sous les yeux des élèves, autant que possible, les pays, les cités, les choses elles-mêmes, reproduites par le dessin, et mieux par la photographie. Ainsi, la géographie, remplaçant l'attrait du merveilleux, par l'attrait du lointain, alimentera sainement ces imaginations qui se repaissent si aisément de chimères, quand la réalité leur manque ou les rebute. Ainsi elle fixera la mobilité de ces jeunes âmes ; elle exercera leur attention ; elle captivera leur curiosité, par la séduction de ces images authentiques, et par le tableau de choses mystérieuses, quoique réelles ; elle amusera utilement leur irrésistible besoin d'agir, par ces tracés graphiques, ces dessins, ces coloriages de cartes, etc. — Enfin, à un autre point de vue, tous nos enfants, quelle que soit leur condition, qu'ils soient destinés à travailler de leurs mains, ou à vivre de leurs rentes, emprunteront à la géographie, pour éclairer leur labeur ou leur loisir, des notions, non pas seulement intéressantes, non pas seulement utiles, *mais indispensables*. Or, tout ce qui, dans la connaissance humaine est de *première nécessité*, est forcément du domaine de l'Enseignement primaire.

Si nous pouvons compter que ce double enseignement a été bien donné à l'école primaire, (et pourquoi n'aurions-nous pas cette confiance ?), il sera évidemment superflu de le répéter au lycée. Pour faire figurer utilement dans le programme secondaire, l'histoire et la géographie, il faudra donc les transformer. Comment, et dans quel esprit ? C'est ce qu'il nous reste à dire.

Et d'abord, en ce qui concerne l'histoire, nous avons dit qu'au premier degré des études, elle devait rester exclusivement *nationale;* et que cette histoire nationale elle-même, pouvait avoir, comme pour pivot, le récit de la grandeur et de la décadence de l'autorité monarchique. — Au second degré de l'enseignement, le point de vue va s'élargir, et l'horizon s'étendre. D'une part, l'histoire nationale ne sera plus le centre unique de l'enseignement. On fera pour notre histoire, ce que Copernic a fait pour notre planète : on la mettra à son plan exact dans l'immensité de l'espace et du temps. On racontera ce que les recherches de nos érudits et de nos historiens nous ont appris de positif sur ces grandes sociétés antiques, qui ont tenu les premières ce qu'on appelle le flambeau de la civilisation. Et notre curiosité ne s'arrêtera pas aux limites étroites de

l'ancien monde ; à ce bassin de la Méditerranée, où nous enfermons d'ordinaire toutes nos origines. Nous porterons nos regards bien au-delà, dans ces profondeurs de l'Extrême-Orient, où la science a pénétré et où nos maîtres doivent la suivre. Et à mesure que l'enseignement, suivant la civilisation dans sa courbe séculaire, s'avancera vers l'occident, et se rapprochera de nous, on racontera avec exactitude, avec conscience, non pas seulement ce que nous avons fait, nous, Français, mais aussi ce qu'ont fait les autres peuples de l'Europe, pour l'œuvre commune de l'humanité, pour le progrès. — Et enfin, lorsque le cours naturel du récit nous ramènera à la France, nous renoncerons au mode d'exposition purement chronologique et synthétique adopté dans l'enseignement primaire ; nous ne ferons plus tourner le cours autour de l'histoire de la Royauté ; nous tâcherons de voir tout ce qui a vécu et grandi à côté d'elle, par elle, et aussi contre elle. A la lumière des notions déjà acquises, et qui serviront de fil conducteur, on adoptera un ordre d'exposition analytique, plus riche, et plus fécond. Le maître pourra, par exemple, suivre dans leurs développements et leurs transformations successives, chacune des grandes classes de la nation : le clergé, la noblesse, le tiers, et même le « quart » État. Il pourra faire l'historique des grandes ins-

titutions, qui sont comme les assises de notre vie sociale : l'armée, la marine, l'instruction publique, les finances, la justice, le commerce, l'industrie, les travaux publics, la diplomatie, etc. Il laissera reposer un peu le génie des batailles, et nous fera de l'histoire civile, économique et philosophique. Nous apprendrons enfin, comment vivaient nos pères, les ouvriers, les bourgeois, les paysans; à quelles écoles ils s'instruisaient; quelles habitations ils occupaient; comment ils s'habillaient et se nourrissaient; et quelle somme de travail, aux diverses époques, représentait, pour chacun d'eux, le vivre et le couvert. Nous saurons comment ils se comportaient dans leurs familles, dans leurs communes ; en quoi consistaient les fonctions de leurs syndics, de leurs échevins, de leurs mayors et bourgmestres. En un mot, nous descendrons des belles et décevantes généralités de la haute politique, de la considération exclusive et superstitieuse de l'aristocratie et des rois, à la vie multiple de la nation même. Étude plus difficile et plus modeste, mais à coup sûr plus neuve, plus féconde, et en somme, plus capable de former des citoyens. En résumé, nous ne verrons plus la France toute seule dans le monde ; et la Royauté, toute seule dans la France; notre histoire deviendra plus large, plus libérale, plus humaine;

et elle montera d'un degré, comme l'enseignement lui-même.

La géographie et l'histoire, sous leur forme élémentaire, étaient deux sciences séparées : l'une s'occupant exclusivement des hommes ; l'autre, des choses ; celle-ci racontant les événements, et celle-là décrivant les milieux. Il nous paraît qu'au second degré de l'enseignement, ces deux courants devront se réunir pour former un fleuve unique, plus large et plus profond. — La géographie, s'unissant à l'histoire, deviendra une science philosophique et morale ; et l'histoire en absorbant la géographie, deviendra en quelque sorte, une science physique et réelle. Le lien puissant qui marie l'homme à la terre, apparaîtra aux regards de nos enfants. — Au lieu de leur ressasser sans profit, les noms des montagnes, des fleuves, des mers, etc., on leur montrera quelles influences irrésistibles et décisives les circonstances physiques ont exercées sur la destinée des peuples. On dira comment des inondations, des famines, des accidents géographiques ont, dans les temps antiques et dans les temps modernes, précipité les peuples les uns sur les autres, l'Orient sur l'Occident, l'Asie sur l'Europe, le Nord sur le Midi. On dira comment la

direction des eaux, la hauteur des montagnes, la forme des côtes, les climats, ont déterminé le sens, la durée, la fréquence des grandes migrations et des invasions. On montrera les témoins que ces inondations humaines ont déposés, comme autant de sédiments, dans les sociétés modernes, sous la forme de castes, aristocratiques ou asservies, religieuses ou guerrières. On expliquera enfin, par des causes réelles et scientifiques, par la configuration du sol, par le climat, par la richesse minérale, agricole, industrielle, la prospérité des uns et la décadence des autres; les compétitions séculaires; les ambitions nationales; les aspirations politiques; la formation et la ruine des empires.

Inversement, on montrera le génie de l'homme réagissant sur la nature; la transformant pour l'asservir à ses besoins; tournant à son usage les forces ennemies; canalisant les torrents et les rivières; créant des chemins, là où tout passage semblait interdit; traversant les montagnes, perçant les isthmes, créant des fleuves et des mers artificiels; transformant en plaines fertiles des déserts ou des marais; faisant sortir de terre, par son infatigable labeur, le bien-être, le savoir, et la moralité. — En un mot, au lieu de renfermer nos enfants dans la triste et dégradante histoire des luttes de l'homme contre l'homme; et de leur faire

compter sans cesse des morts sur les champs de bataille ; au lieu de les entretenir exclusivement de nos folies, de nos cruautés, de nos vices, de notre misère ; nous détournerons leurs regards sur le spectacle consolant de l'humanité luttant contre la nature ; de l'esprit essayant de dompter la matière ; nous dirons les victoires de la science, ses héros et ses martyrs ; et cette noble épopée de la civilisation, racontée par des maîtres éloquents et convaincus, passionnera les âmes, enflammera les émulations, élèvera les cœurs, et peut-être y fera germer l'amour et la paix, au lieu d'y semer la haine et la discorde. Tel devra être, dans nos lycées, l'esprit de l'enseignement historique.

L'histoire virile, morale, vraiment démocratique ; racontant non les dynasties, mais les peuples ; non les intérêts particuliers, mais les intérêts généraux ; non les victoires éphémères de la force, mais la conquête durable de la science et de la justice ; remontant aux causes matérielles et morales des événements ; montrant qu'il n'y a pas de hasard et que tout se ramène, au fond, à la volonté et à l'intelligence de l'homme aux prises avec la nature. Ainsi comprise, l'histoire absorbera la géographie dans une synthèse vraiment scientifique. A chaque instant, le maître sera conduit à raviver dans l'esprit des élèves, les notions de géographie physique déjà reçues à l'École pri-

maire ; cela suffira selon nous, et dispensera complètement et d'un cours spécial et d'un maître spécial.

Nous estimons que ce cours d'histoire devra remplir le programme des trois premières années. Mais un nouvel enseignement devra venir, à la quatrième, lui servir de conclusion et de couronnement. Après avoir raconté les vicissitudes diverses par lesquelles ont passé les grands peuples ; après avoir dit les grandes œuvres matérielles et morales qui leur ont valu l'honneur de vivre dans la mémoire des hommes, il sera nécessaire d'exposer quelle est la situation sociale, économique et politique à laquelle tous ces efforts ont abouti.

Au point de vue politique et social, on décrira l'état exact des individus, des familles, des cités, du gouvernement. On considèrera non pas seulement le nombre, mais la valeur des individus; leurs qualités, leur degré d'éducation et d'instruction, leurs croyances, leurs mœurs ; la puissance d'un état n'étant pas en raison de la quantité, mais de la qualité de ses habitants. — On dira la constitution intime des familles ; la forme juridique de l'autorité paternelle et maritale ; les règles générales de la transmission de la propriété ; les relations des parents entre eux, au point de vue des lois et des mœurs, etc. — On dira l'organisation

communale ; quels magistrats gouvernent la cité ; leur degré d'autonomie, vis-à-vis du pouvoir central. — Enfin, on passera à la constitution des états ; quels en sont les représentants et les organes principaux ? Par qui et comment sont-ils nommés ; quelle est leur valeur légale et leur valeur morale ? Quels sont les liens qui unissent l'autorité centrale avec les autorités régionales ? Quel est le degré, pour chaque peuple, de la centralisation politique ? sa raison d'être, ses avantages, ses inconvénients, etc., etc. — Espérons que de tels enseignements contribueront, non pas seulement à éclairer les intelligences, mais aussi à façonner les mœurs démocratiques ; à combattre cette propension, si française, à l'idolâtrie des personnes et au fétichisme des mots, à ces tristes superstitions, qui, nous armant sans cesse les uns contre les autres, nous ont fait plus de mal que tous les canons de l'ennemi[1].

[1] A combien de Français honnêtes, et même intelligents, n'avez-vous pas entendu dire ceci, par exemple : « Qu'ils se rallieraient volontiers à une *monarchie* comme l'Angleterre ou la Belgique ; mais qu'ils repoussent absolument une *république*, comme celle des États-Unis et de la France ? » Est-il au fond, rien de plus vain que ces distinctions et ces assimilations verbales ? Si la monarchie est, par définition, le gouvernement par un seul, est-il un État plus monarchique que celui des Etats-Unis, où le président, sorte de roi électif, exerce un pouvoir presque aussi absolu que celui du Czar de Russie ? — Et si la république est le gouvernement par la majorité des citoyens ; est-il des États plus républicains que l'Angleterre et la Belgique, où le souverain, sorte de président héréditaire, n'a qu'une autorité nominale et de pur apparat ? Notre forme de gouvernement

Au point de vue économique, on fera pour ainsi dire l'inventaire, le bilan de la France et des autres nations. A leur actif, on notera les avantages dont les a gratifiés la nature. Ici, les grandes voies fluviales, les bons ports, les vastes plaines, qui facilitent les échanges et invitent au commerce. Là, les richesses du sous-sol, les mines de fer et surtout de charbon, sources nourricières des usines et des manufactures. Ailleurs, les climats tempérés, les vallées humides et les terres profondes qui alimentent « paturaige et labouraige », les deux mamelles du peuple. — Voilà les présents de la nature ; mais l'homme a-t-il su les mettre en valeur ? Et, là où ils manquaient, a-t-il su y suppléer ? Comment ? Quelles voies de transport, quelles routes, quels canaux, quels chemins de fer a-t-il ouverts au commerce ? Quelles industries a-t-il inventées ? Sont-elles bien appropriées aux milieux ? Ou bien n'ont-elles qu'une existence précaire, vivant d'artifice et de protections douanières ? Quelles cultures a-t-il fait surgir du sol ? Produit-il plus qu'il ne consomme ? Qu'envoie-t-il au dehors ? Que cherche-t-il à l'étranger ? Que pourrions-nous demander aux autres peuples ?

a infiniment plus d'analogie avec celle de la Belgique, qu'avec celle des États-Unis ; mais chez nous, les étiquettes et les personnes sont presque tout, par le fait de l'ignorance commune ; les réalités et les principes, presque rien. Nous ne serons une vraie démocratie que lorsque la proportion sera renversée.

Que pourrions-nous leur offrir? Car toute cette information doit se ramener à la fortune de la France et aux moyens de la développer. — Après le bien, le mal. Au passif, on mettra les rigueurs de la nature ; ici, on manque d'eau, là de terre végétale; là de combustible; ailleurs de minerais, etc. — Et après les défaillances de la nature, celles de l'homme. Comment la passion, l'ignorance, la superstition, les mœurs, ont-elles tantôt aggravé ces maux, tantôt empêché de les guérir? comment l'homme récolte-t-il trop souvent la misère, là où la nature semblait avoir semé l'abondance? On montrera que sur le vaste sein de la terre, il y aurait largement place pour le bien-être de tous; et que, faute de savoir et de vouloir, la grande majorité n'y trouve pas même son pain quotidien. — Voilà de magnifiques contrées; elles pourraient nourrir à l'aise le double d'hommes, en donnant trois ou quatre fois plus de céréales, de minerais, de produits manufacturés, de richesses. Qui les en empêche? Hélas! l'homme ; son ignorance, sa sottise, sa passion. C'est que, aujourd'hui, les plus intelligents, les plus riches de leurs habitants sont dévorés par la superstition politique, comme en d'autres temps, ils étaient absorbés par la superstition religieuse. Au lieu de produire, ils bavardent, ils écrivaillent, ils se battent pour des mots contre des moulins à vent. — Et les jeunes

hommes du peuple, dans la fleur de leur virilité, de leur générosité physique et morale, où sont-ils? Dans des casernes, où ils oublient leur métier et apprennent, aux frais de l'Etat, l'art d'exterminer scientifiquement leurs semblables. — Et les hommes qui gouvernent ces pays, que font-ils pour diminuer ces calamités? Des beaux discours, quelquefois; mais le plus souvent, par leurs actes, ils entretiennent le mal, travaillant sans cesse à allumer et non à éteindre la folie politique et la folie militaire; leurrant les peuples d'un faux idéal de gloire; leur apprenant à adorer le succès; méprisant publiquement les faibles; sacrifiant les conquêtes fécondes de la science, du droit, de la justice, à celles de la force; lâchant la proie pour l'ombre, Napoléons français ou allemands, grands hommes malfaisants, barbares de génie, fléaux glorieux de leur patrie et de l'humanité! Les générations présentes les subissent, les redoutent, les exècrent, et les admirent; l'avenir les jugera. — En attendant, notre géographie constatera que les pays les plus prospères, sont ceux où, par un bienfait de la nature ou du sort, les affaires sont gérées par de braves gens, et non par de grands génies, et où les forces vives de la nation sont le moins absorbées par la politique et la guerre.

Tel sera l'enseignement qui devra, dans la qua-

trième année du programme secondaire, achever les études historiques, et leur servir de conclusion morale. N'en déplaise à ces étranges pédagogues, qui veulent mesurer la noblesse d'une science à son inutilité, cette synthèse finale, où la géographie dominera l'histoire, sera à la fois profondément libérale et profondément pratique; elle élèvera les esprits et les cœurs, tout en servant les intérêts [1].

On a dit et répété que l'Allemagne avait dû ses succès de 1870 à notre proverbiale ignorance de la géographie. Si l'on croit que nous avons été vaincus parce que nos officiers et nos soldats ignoraient le nom des rivières et des montagnes qui leur barraient le chemin, tandis que nos ennemis le savaient, nous ne perdrons pas de temps à discuter cette opinion ridicule. Mais si l'on a voulu dire que les chefs allemands, instigateurs de la guerre, connaissaient à merveille, non seulement la configuration physique et les ressources stratégiques de notre territoire, mais qu'ils avaient approfondi aussi notre situation politique, économique et sociale ; qu'ils savaient notre défaillance militaire, notre organisation défectueuse, le désordre de nos arsenaux, l'insuffisance de nos

[1] Voir la grande géographie d'Élysée Reclus ; on trouvera dans ce beau livre les éléments et les modèles de l'enseignement que nous préconisons.

effectifs et de notre préparation, suites de nos divisions intestimes et de la faiblesse de notre gouvernement, on a eu raison. Oui, c'est bien cette géographie-là qui a appris à la Prusse que l'heure était venue d'attaquer des adversaires affaiblis, désunis, désarmés ; c'est bien cette géographie qui a manqué, pour éviter le piège, à nos diplomates, à nos ministres, au chef de l'Etat, à la nation tout entière ; c'est bien elle qui a vaincu, et non la bravoure et le génie. Puisse cette tragique leçon nous profiter et nous engager enfin à bien faire connaître à nos fils les amis et les ennemis qui les entourent, afin qu'ils sachent se bien aider de ceux-ci, et se bien garer de ceux-là.

Nous terminerons par deux considérations toutes pédagogiques.

Une éducation, avons-nous dit, est libérale quand elle transporte l'homme en dehors du cercle de sa profession, de sa cité, de son pays, au-delà du temps si court, du milieu si borné, où s'écoule son existence ; quand elle agrandit dans tous les sens son horizon intellectuel et moral, et par là, augmente en quelque sorte, son degré d'humanité. — Mais la nécessité d'apprendre à fond, et en peu de jours, nous renfermait dans l'étude d'une seule littérature, soit ancienne, soit étrangère, et par là même, bornait l'élan de l'esprit, soit dans le temps, soit dans l'espace. On comprendra comment une telle

histoire et une telle géographie pourront combler cette lacune et ouvrir à tous, indistinctement, une vue large et lumineuse sur le passé et le présent, sur les sociétés antiques et sur le monde moderne.

Enfin, nous pensons que cet enseignement de la dernière année, remplacerait avantageusement celui de l'histoire contemporaine, et nous conseillerions fort, de borner à l'année 1815, le programme des études historiques, au lycée. Deux considérations appuieront notre manière de voir. — Il semble à première vue, que plus des faits sont rapprochés de nous, et plus il est facile de les bien connaître et de les bien apprécier. C'est le contraire qui est vrai. L'histoire contemporaine n'est pas faite, elle se fait; elle se fixe seulement quand les générations témoins des événements ont disparu, emportant avec elles dans la tombe, leurs passions et leurs intérêts. L'histoire de Napoléon Ier n'est pas même encore faite; ni Thiers, ni Lanfrey, ni Taine, malgré leur probité, malgré leur talent, ne l'ont pu écrire. Si bien que plus l'histoire est contemporaine, moins elle est histoire. — Est-il donc nécessaire, alors que nous n'avons pas le temps d'enseigner ce qui est certain, d'introduire dans nos programmes ce qui est incertain, et j'ajoute, ce qui, à quelques égards, peut être inconvenant ?

Quel que soit en effet le tact des maîtres, s'ils ont une conviction, et par suite une parole passionnée, comment éviteraient-ils d'éveiller de légitimes susceptibilités? Comment ne pas émouvoir le cœur des jeunes gens, en racontant des événements auxquels leurs amis, leurs parents, leurs pères, ont pris part? Taisez-vous, car vous avez fatalement devant vous, des fils de vainqueurs ou de vaincus. Bannissez de nos lycées avec un scrupule pieux, tout ce qui peut, en blessant les consciences, y faire germer le triste levain de la haine. Que la camaraderie nous donne pour quelques années, quelque part, l'illusion de la fraternité, et nous fasse une France indivisée; et que l'esprit de parti, ce fléau qui nous ronge, ne trouvant dans notre École aucun prétexte, aucun aliment, s'arrête respectueusement sur ce seuil sacré.

Ainsi donc, une seule langue, ancienne ou étrangère, et l'histoire générale, enseignée dans un esprit nouveau, allégée de la géographie physique, et de l'histoire contemporaine, tels devraient être, dans les quatre premières années des études secondaires, les bases nécessaires et suffisantes de l'Enseignement littéraire ou psychique.

Il nous reste à présenter quelques observations sur le programme de l'Enseignement physique ou scientifique proprement dit.

CHAPITRE XIV

PROGRAMME DES ÉTUDES SCIENTIFIQUES

En premier lieu, il faudrait franchement supprimer cette sorte de bifurcation plus ou moins déguisée, qui permet à une grande partie des élèves de passer de la classe de troisième, ou même de quatrième, aux classes dites de « mathématiques élémentaires ». Obligés de tourner les exigences d'un programme impraticable, les uns, manquent complètement leurs études littéraires, afin de pouvoir mener à bonne fin quelques études scientifiques; les autres, au contraire, pour aborder sans trop de peine le baccalauréat ès-lettres, se résignent à des études scientifiques dérisoires. Ces deux résultats sont également déplorables; car, nous le répétons, les deux ordres de connaissances sont, au même degré, indispen-

sables au développement sain et pondéré de l'esprit. Les complications du programme actuel prohibent presque complètement une culture simultanée des facultés littéraires et scientifiques ; mais, en sacrifiant des deux parts ce qui est superflu, on peut aisément prescrire, et prescrire à tout le monde, ce qui est nécessaire et possible. Nous croyons donc, que les classes dites de mathématiques élémentaires doivent être supprimées, et que les matières de leur enseignement pourraient être convenablement réparties, au moins pour la plupart, sur les quatre premières années d'études secondaires, et devenir obligatoires pour tout le monde.

Mais de même que nous avons sensiblement allégé le programme littéraire, de même il conviendrait de dégager le programme scientifique. Dans ce but, il faudrait reporter entièrement dans le cadre des classes primaires, l'enseignement élémentaire des sciences naturelles et de la cosmographie. Il en est de ces sciences comme de la géographie physique ; la simplicité, la clarté, le caractère descriptif et intuitif de l'enseignement, les met à la portée d'esprits jeunes, chez qui la faculté de se souvenir et d'observer l'emporte, de beaucoup, sur la faculté de réfléchir et d'abstraire. En outre, ces sciences qui comprennent des éléments de physiologie et d'hygiène, de zoologie,

de botanique, de géologie, présentent une *utilité pratique*, qui les range nécessairement dans le premier cycle de l'enseignement. Ce sont là encore des connaissances de première *nécessité* ; à ce titre, elles s'imposent à tout le monde : elles doivent être obligatoires, parce qu'elles sont, en quelque sorte, d'utilité publique.

Quant à ceux qui, par goût, ou par nécessité professionnelle, devraient approfondir ces connaissances, ils les retrouveraient, comme nous le dirons plus loin, dans la dernière période de l'Enseignement secondaire. Là, on leur donnerait les développements vraiment scientifiques et détaillés, que ne comportait pas la nature des études primaires.

Les sciences naturelles écartées, il resterait les sciences physiques, c'est-à-dire, la chimie et la physique ; et les sciences mathématiques, c'est-à-dire, l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie, la trigonométrie, et la mécanique élémentaire.

Ces diverses sciences devraient être classées par ordre de difficulté croissante, et être enseignées *les unes après les autres*, en commençant naturellement par les plus simples. On devrait en réviser soigneusement les programmes, écarter les détails qui les surchargent sans nécessité, et, maintenir seulement les parties qui se lient, et

s'éclairent les unes les autres. — Nous laissons aux hommes compétents, le soin de déterminer l'ordre de succession et de concomitance de ces diverses études. Etant donné l'espace de quatre ans dont on dispose pour les enseigner, il y aurait à combiner le programme, de façon que les études physiques et mathématiques puissent se prêter toujours un mutuel appui, et s'accommoder le mieux possible au développement intellectuel des jeunes gens.

Nous avons supposé que le jeune élève commençait ses études secondaires à quatorze ans, au sortir de l'École primaire. — Sous le régime actuel, cet âge correspond à la classe de troisième, et, jusqu'à la philosophie, en quatre années, on lui demande de mener, pour ainsi dire, de front, l'étude du français et de la littérature française; du latin et de la littérature latine; du grec et de la littérature grecque; d'une langue vivante; de l'histoire ancienne, du moyen âge, moderne et contemporaine; de la géographie générale; de la physique; de la chimie; de l'histoire naturelle; géologie; physiologie végétale et animale; de la cosmographie; de l'arithmétique; de l'algèbre; de la trigonométrie; de la géométrie plane et dans l'espace; enfin de la philosophie et de l'histoire de

la philosophie ! Le simple énoncé de ce programme en démontre la vanité.

Nous supprimons une bonne moitié de ces enseignements, soit que nous les retranchions complètement du programme, comme l'histoire contemporaine, et une, au moins, des deux langues anciennes ; soit que nous les laissions à l'école primaire, comme le français, la géographie physique, les sciences naturelles ; soit que, comme la philosophie[1] et la littérature française, nous les reportions à la troisième période des études secondaires, dont nous avons à nous occuper maintenant. Et après avoir pratiqué cet émondage, et

[1] Chez la plupart de nos voisins, la philosophie n'est enseignée qu'à l'Université. Plusieurs écrivains de haute valeur ont demandé qu'il en fût de même en France. Citons notamment M. Th. Ribot, dans la préface de ses belles études sur la psychologie anglaise et allemande, et surtout M. R. Frary, dans le XVIe chapitre, si spirituel et si paradoxal, de sa « Question du latin ». D'autres penseurs, non moins éminents, et, en particulier, M. A. Fouillée, dans son livre de « la propriété sociale et la démocratie », soutiennent au contraire, que la part réservée dans nos lycées à l'enseignement philosophique, est trop exiguë. Ils voudraient que, dès la quatrième, on commençât à cultiver chez nos enfants les vertus civiques et l'esprit philosophique, par une série de leçons de morale, de logique, d'esthétique, appropriées à leur âge et au degré de leurs études. Peut-être donnerons-nous satisfaction aux uns et aux autres : aux premiers en reculant jusqu'à la dix-huitième année le cours de philosophie, c'est-à-dire jusqu'à l'âge où les jeunes Allemands et Anglais entrent à l'Université ; — aux seconds, en demandant que ce cours dure deux années au lieu d'une, et que, à tous les degrés, tous les enseignements de l'école, soient toujours donnés dans un esprit profondément moral et philosophique.

enlevé les branches gourmandes et inutiles qui absorbent toute la sève à leur profit, nous n'avons qu'une crainte, c'est de n'avoir pas encore taillé assez hardiment, pour bien assurer la santé de l'arbre universitaire.

CHAPITRE XV

PROGRAMME DES ÉTUDES PRÉPARATOIRES A L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Jusqu'ici, tous les jeunes gens de nos lycées ont suivi une route commune. L'enseignement a été en quelque sorte *spécifiquement* le même pour tous; seule, la langue servant de matière à la culture littéraire a changé : au fond, le genre des études a été identique, l'équivalence est absolue. Le jeune homme a dix-huit ans : il est assez instruit, assez réfléchi pour connaître ses aptitudes, ses goûts, et assez résolu pour les suivre. Il sait ce qu'il veut devenir : professeur, ingénieur, publiciste, avocat, fonctionnaire, magistrat, médecin, agriculteur, commerçant, etc., etc. Il faut qu'à ce moment le programme se ramifie et se prête pour chacun, à la préparation spéciale

de sa profession future. Suivant la loi que nous avons posée au début, à mesure que nous avançons, l'enseignement va se restreindre à un plus petit nombre d'objets, et ces objets seront de plus en plus approfondis, tant au point de vue théorique qu'au point de vue pratique. Cette nouvelle période d'études secondaires supérieures, durera deux ans, de la dix-huitième à la vingtième année. Deux sciences resteront communes et serviront encore de lien à tous les esprits : la philosophie et la littérature française.

Nous considérons ces deux connaissances comme le complément indispensable de toute éducation libérale. Il est impossible qu'un honnête homme entre dans la vie, sans savoir ce que l'humanité a pensé sur la nature et sur elle-même ; il est impossible qu'un Français cultivé n'ait pas de notions exactes sur l'histoire de la langue française et les grands écrivains qui ont illustré et, en quelque sorte, formé le génie de notre race. Ce double enseignement, s'adressant à des esprits préparés, devra avoir un caractère vraiment élevé et scientifique.

Malgré tout le talent de nos maîtres, la philosophie ne peut être enseignée, avec les développements théoriques et historiques que réclame le programme, dans l'espace d'une seule année. Les

leçons trop resserrées, dans un temps trop court, fatiguent à la fois l'élève et le professeur. Elles ne peuvent pas recevoir les commentaires et les explications orales qui les rendraient parfaitement intelligibles et profitables. En les répartissant sur deux années, on leur donnerait l'espace qui leur manque. La première année pourrait être consacrée à l'enseignement dogmatique ; la seconde à l'enseignement historique. Dans ses leçons didactiques le maître s'attacherait à exposer les résultats positifs et scientifiques de la philosophie contemporaine. — Les divers enseignements compris sous la dénomination commune de philosophie, ont des caractères très différents : les uns sont scientifiques, et en un certain sens physiques; ils résultent de l'application régulière de méthodes déductives ou inductives. Les autres sont hypothétiques ou métaphysiques. — Ces connaissances présentent pour l'homme un intérêt égal; les unes, parce qu'elles sont positives; les autres parce qu'elles ne le sont pas; celles-là, parce qu'elles énoncent les lois certaines du développement de notre être intellectuel et moral, c'est-à-dire, ce qu'il y a de plus grand et de plus intéressant ici-bas; celles-ci parce qu'elles témoignent de l'élan hardi, et en quelque sorte divin, de la pensée vers l'au-delà. Ces tentatives incertaines dans leurs résultats, sont néanmoins fécondes

et nécessaires, parce qu'elles sont, au fond, le principe même de toute recherche et de toute science, et qu'elles témoignent encore bien plus de la noblesse de notre esprit que de son infirmité.

Mais le maître devra s'attacher à bien marquer, dans son enseignement, la ligne de démarcation entre le fait et l'hypothèse, entre la science et la métaphysique. Nous ne verrions même aucun inconvénient, à ce que l'exposition des grandes doctrines métaphysiques fût exclusivement réservée à la partie historique de la philosophie. Par suite, l'enseignement dogmatique se bornerait à l'exposé des résultats positifs, et on éviterait ainsi, de donner à l'enseignement philosophique ce caractère en quelque sorte « confessionnel », qui alarme la conscience de quelques-uns ; il n'y aurait plus de doctrines administratives ; plus de conflits entre la foi, et la bonne foi des professeurs ; l'intérêt de l'enseignement n'aurait rien à y perdre, et la dignité des maîtres aurait peut-être quelque chose à y gagner.

En ce qui concerne l'enseignement historique de la philosophie, on recommanderait aux maîtres de s'attacher aux grands systèmes caractéristiques, de les exposer d'une façon complète et détaillée, plutôt que de noyer leur enseignement dans des cadres trop vastes et forcément superficiels. Ce

qui est superficiel est stérile et ne nourrit pas l'esprit ; c'est la pelure du fruit.

Un cours d'histoire de la littérature française accompagnera l'enseignement philosophique. Nous résumerons en quelques mots notre sentiment sur l'esprit qui doit l'animer.

En premier lieu, on évitera de verser dans la minutie et dans l'érudition de pure curiosité. Les œuvres de second et de troisième ordre seront simplement mentionnées, mais ne seront pas l'objet d'études suivies. Notre littérature nationale est tellement riche, que deux ans d'enseignement doivent à peine suffire, même à un bon maître, pour faire bien connaître les chefs-d'œuvre de notre langue. Le temps manque déjà pour étudier le meilleur et l'exquis ; à quoi bon s'attarder à ce qu'il y a de médiocre ? Le maître n'oubliera donc pas qu'il ne s'adresse point à des érudits, mais à des esprits encore tendres et neufs, et que, s'il ne veut ni les troubler ni les affaiblir, il devra les nourrir exclusivement de ce qu'il y a de plus sain et de plus délicat.

En second lieu, le maître se gardera avec soin, de faire de la critique *négative ;* je veux dire de s'attacher plutôt à discerner et à mettre en saillie, dans les œuvres étudiées, les fautes et les défaillances.

Certes, nous ne regrettons pas l'optimisme verbeux et les admirations de commande, des disciples de La Harpe ; nous n'admettons pas davantage cette espèce de fétichisme intolérant, qui fait d'un auteur illustre une sorte d'idole, dont il ne faut approcher qu'à genoux, et qui considère la moindre appréciation libre comme une profanation. La critique s'est fort heureusement transformée de nos jours ; elle a remplacé les exclamations par des explications ; elle a singulièrement gagné en profondeur et en indépendance. Le professeur s'inspirera des mêmes principes : avant tout, il sera sincère, et ne reculera jamais devant la vérité. Mais quand il fera à la jeunesse les honneurs d'un grand écrivain, il insistera plus spécialement sur ses mérites. Étudiant des chefs-d'œuvre, il s'appliquera avant tout, à dire pourquoi et comment ils sont des chefs-d'œuvre ; quelles idées originales, quelles formes nouvelles de pensées, de sentiments, ces ouvrages ont offert à l'admiration des hommes. Il glissera sur les erreurs, et ne les signalera que pour en tirer un enseignement. Il parlera beaucoup du Cid et d'Athalie, et peu d'Attila et d'Alexandre. C'est là ce que nous appelons de la critique positive ; c'est-à-dire, celle qui sait voir et répandre ce qui est bon, ce qui mérite d'être, ce qui est. Seule, elle profite aux hommes, et à plus forte

raison aux jeunes gens. La raillerie, au contraire, dessèche et stérilise : on n'arrose pas une plante avec des acides. Ce qui est mal venu périt de soi-même ; à quoi bon exhumer des cadavres, pour les juger et les condamner ? Celui qui, dans son enseignement, ne sait que mettre à nu des faiblesses et des ridicules, fait peut-être preuve d'esprit et de malice, il amuse souvent, il corrompt quelquefois, mais il n'instruit presque jamais. Celui-là seul est un vrai maître, qui sait voir et montrer tout ce que renferme de fort, de délicat, ou de nouveau, l'œuvre qu'il étudie ; qui peut en communiquer aux autres la flamme et l'inspiration, et, en s'effaçant lui-même, enrichir et nourrir de tout ce qu'il y trouve de substantiel, l'âme de ceux qui l'écoutent.

Pour compléter ces enseignements communs, les élèves, à ce troisième degré de l'École secondaire, recevraient des enseignements spéciaux, choisis de manière à les préparer plus particulièrement, aux professions qu'ils ont en vue. D'après la nature de ces différents cours, ils seraient classés en trois sections.

Les jeunes gens qui se destinent à l'enseignement des lettres, au journalisme, au barreau, à la magistrature, à l'administration, aux consulats, à

la diplomatie, au négoce, etc., etc., se perfectionneraient dans la langue et la littérature anciennes ou modernes, choisies dans la première partie de leurs études. — Le programme devrait être complété par un cours d'économie politique et sociale. Cette science, introduite nominalement, en 1880, dans la classe de philosophie, en a été retranchée en 1884; l'expérience ayant démontré que, faute de temps, il était impossible de l'enseigner. On rétablirait cet enseignement dans des conditions pratiques. Il remplacerait les études historiques et géographiques, ou plutôt, leur servirait à certains égards de conclusion. Il expliquerait aux futurs administrateurs, publicistes, professeurs, négociants, etc., les lois générales du mécanisme économique, et les principes qui président à la création et à la répartition des valeurs et des richesses. Ces connaissances ne sont-elles pas indispensables à ceux qui dirigeront un jour l'opinion et les affaires générales, dans un État, où il ne reste peut-être qu'un seul moyen de moraliser l'individu et de pacifier la Société, qui est de diminuer la misère et d'étendre le bien-être?

Les élèves qui aspirent aux carrières scientifiques, c'est-à-dire qui veulent devenir professeurs de sciences, ingénieurs, officiers, industriels, etc.,

étudieraient plus spécialement, dans ces deux années, les parties des sciences mathématiques et physiques, qui n'ont pu trouver place dans l'enseignement élémentaire et moyen. Ce serait le programme dit des « mathématiques spéciales », mais revu et considérablement diminué. Actuellement ce programme est monstrueux. Il entasse dans le court espace d'une année, la révision complète de la géométrie, de l'algèbre, de la trigonométrie, de la physique, de la chimie, de la cosmographie. A cette révision, déjà bien longue; il ajoute, pour chacune de ces sciences, des compléments très difficiles et très étendus. Viennent ensuite : les cours nouveaux de géométrie descriptive ; de géométrie analytique à deux et à trois dimensions ; puis des cours de sciences naturelles, de langue française ; de langues vivantes ; d'histoire et de géographie ; et enfin, des leçons obligatoires de dessin d'imitation et de dessin linéaire ; de gymnastique et d'exercices militaires ! Pour répondre à ces exigences insensées, il a fallu imposer aux jeunes gens *trente heures* de classe par semaine ! Il a fallu les contraindre à des efforts absolument disproportionnés avec leurs forces physiques et intellectuelles, et cette espèce de culture forcée et intensive, coûte bien souvent, aux hommes comme aux plantes, leur santé et leur vie. Tout le monde connaît cette absurde or-

ganisation; tout le monde s'en plaint, mais nul ne fait rien pour y remédier, et la routine, toute meurtrière qu'elle soit, continue à triompher. Les terribles concours de l'École polytechnique et de l'École normale supérieure sont les auteurs responsables de cet état de choses; car c'est vers ces pôles que s'oriente cet enseignement barbare. Mais quoi! est-il si difficile d'en modifier les programmes? Ne suffirait-il pas du décret d'un ministre courageux et bien inspiré? Nous dirons plus loin, en parlant des sanctions universitaires, notre opinion sur ces concours, et notre moyen de supprimer ces difficultés. — Au lieu de forcer coûte que coûte le cerveau des enfants, à subir un certain programme imposé *à priori*, ne vaudrait-il pas mieux élaborer un plan d'études sensé et proportionné à la capacité moyenne des esprits? Pour réaliser cette vue, il faudrait d'abord largement ébrancher le programme actuel. On pourrait écarter toutes ces révisions, absolument superflues, si les études antérieures ont été suffisantes, et au sortir d'un examen, pour lequel ce même travail vient déjà d'être fait. On supprimerait aussi les cours de sciences naturelles, enseignement stérile, parce qu'il est trop écourté; on supprimerait les classes de langues vivantes, en se bornant à entretenir la pratique de l'anglais et de l'allemand par de courtes conférences; on sup-

primerait enfin l'histoire et la géographie, qui doivent avoir été suffisamment apprises pendant les années précédentes. — On laisserait subsister exclusivement, les compléments de l'algèbre, de la géométrie, de la trigonométrie, de la physique et de la chimie, qui, par suite de leur difficulté, n'ont ni pu, ni dû être enseignées plus tôt; on y ajouterait la géométrie descriptive et l'analyse ; et ce programme scientifique, combiné avec les études philosophiques et littéraires, serait plus que suffisant pour bien préparer nos enfants à l'enseignement supérieur des grandes écoles spéciales.

En second lieu, on allègerait le fardeau, en répartissant ce programme, ainsi réduit, sur deux années, au lieu d'une seule. Que se passe-t-il, en fait, actuellement? Bien que, théoriquement, la durée du cours de mathématiques spéciales ne soit que d'une année, plus des quatre cinquièmes des élèves ne peuvent pas se l'assimiler dans un si court espace de temps. Ils recommencent presque tous leur année d'études, après avoir échoué aux examens des écoles. Alors, ils revoient à nouveau, tout ce qu'ils ont déjà vu l'année précédente, ajoutant comme une seconde couche à la première, trop légère et inconsistante. Ne voit-on pas combien il serait préférable d'ordonner, d'étager ces difficiles études, avec une

sage et méthodique lenteur, au lieu de les précipiter pêle-mêle dans un espace trop étroit pour les contenir ?

Enfin, nous croyons indispensable de créer une division spéciale, pour les jeunes gens qui désirent se consacrer, soit à l'enseignement des sciences naturelles, soit à l'exercice de la médecine ou de l'art vétérinaire, à la pharmacie, à l'agriculture, en un mot, à toutes les carrières où une étude approfondie de la nature est nécessaire. Cette section aurait pour programme spécial l'ensemble des sciences naturelles. Ces connaissances, déjà professées à l'École primaire, recevraient ici tous les développements scientifiques, que l'enseignement élémentaire et intuitif ne comportait pas. Toutes les ressources dont les progrès de la pédagogie ont vulgarisé l'emploi, collections, excursions, laboratoires, expérimentations, seraient mises à profit. En un mot, cette étude serait définitive, et ne demanderait plus, comme cela a lieu actuellement, à être recommencée dans chacune des écoles spéciales de médecine, pharmacie, agriculture, etc. Nous laissons aux maîtres compétents, le soin de décider s'il ne conviendrait pas de joindre à ces sciences naturelles un cours spécial de chimie organique. Nous croyons qu'en introduisant ces

études dans le cadre supérieur de l'enseignement secondaire, on obtiendrait un double résultat : on économiserait beaucoup d'efforts, en simplifiant l'organisation pédagogique ; et on ferait enfin, dans nos lycées, aux études qui préparent l'homme à l'art de guérir et d'alimenter ses semblables, une part au moins égale à celles qui le préparent à l'art de les détruire et de les asservir. Ce serait raisonnable, pour ne rien dire de plus.

CHAPITRE XVI

'EMPLOI DU TEMPS

On le voit, toutes nos propositions s'inspirent du même principe : apprendre peu et bien. Elles tendent au même but : réserver le loisir nécessaire, pour que, à côté de l'éducation de l'intelligence, on puisse organiser l'éducation de la volonté.

De la troisième à la philosophie, les programmes actuels prescrivent vingt heures de classes par semaine, et trente heures en mathématiques élémentaires et spéciales. On peut évaluer en outre de sept à huit heures par jour, en moyenne, le temps passé obligatoirement dans les salles d'études; et les maîtres calculent les devoirs et les leçons de manière à remplir ces heures. C'est donc de onze à douze heures par jour, de travail

sédentaire[1] ! Si nous ajoutons une heure et demie, pour les repas, nous arriverons à un total de treize heures. Or, la journée écolière étant de quinze heures, que reste-t-il pour la récréation de l'esprit, la gymnastique du corps, et l'éducation du cœur ? De une heure et demie à deux heures par jour ! On croit rêver en faisant ce calcul. Eh quoi ! douze heures par jour pour affiner l'intelligence de l'enfant, et deux heures à peine pour lui faire un corps robuste et un caractère droit ! Douze heures pour façonner le bachelier, et deux heures pour façonner l'homme ! En vérité, on est confondu de voir une pareille aberration s'imposer depuis si longtemps à toute une race intelligente[2].

Quand verrons-nous la fin de ces funestes errements ? La journée de vingt-quatre heures de nos élèves devrait, selon nous, se diviser en trois parties, l'une de *six heures*, consacrée à l'*instruction* proprement dite ; la seconde de huit

[1] « Douze heures d'immobilité et de contention d'esprit ! Ce serait » cruel pour des prisonniers. On a une certaine liberté personnelle » dans un cachot, pourvu qu'on n'y soit pas attaché ni garrotté. Mais » ici, on ne peut ni faire trois pas, ni se lever ou s'asseoir à volonté, » ni même soupirer un peu haut ! » (J. Simon, *Réforme de l'enseignement secondaire*, p. 115.)

[2] Bien des protestations éloquentes se sont élevées contre cette barbarie, depuis Montaigne jusqu'à Jules Simon, en passant par M. de Laprade, et d'innombrables médecins et hygiénistes. Mais jusqu'à présent, la routine a triomphé de la science, de la raison, de l'éloquence. *Quousque tandem*...

heures, consacrée à l'*éducation*; la troisième de dix heures, réservée à la satisfaction des besoins physiques, sommeil, nourriture, etc. M. de Laprade voudrait réduire à quatre heures le temps consacré au travail intellectuel (classes et études). — M. Jules Simon accepterait trois heures de classe, et de cinq heures à cinq heures et demie d'études selon les âges. Nous adoptons un terme moyen qui nous paraît suffisant.

Les anciens pédagogues n'étaient pas tendres pour le repos de l'écolier, ils disaient :

Sex horas dormire sat est, juveni que seni que,
Vix septem pigro, nulli concedimus octo.

Cette concession de huit heures de sommeil, qu'ils ne voulaient faire à personne, nous la faisons à tous, et les médecins s'accordent à la trouver suffisante, à dater de quatorze ans. Deux heures seraient consacrées aux repas, etc.

Nous n'avons pas à nous occuper ici de l'emploi des huit heures que nous réservons par jour à l'éducation physique et morale des jeunes gens. Cette question fait l'objet de la seconde partie de ce livre.

Nous ramenons de douze heures à six, le temps consacré au travail purement intellectuel. Nous pensons, d'accord en cela avec tous les hygiénistes et tous les gens raisonnables, qu'il est ab-

surde et inutile de demander à un homme, et à plus forte raison à un enfant, de s'appliquer plus de six heures par jour[1].

On distribuera ces six heures au mieux des intérêts scolaires : soit qu'on établisse un seul cours didactique de deux heures, suivi de quatre heures d'étude, d'exercices pratiques ou de conférences, où les élèves travailleraient à s'assimiler l'enseignement du jour ou de la veille ; soit que l'on préfère créer deux cours d'une heure, suivis de deux conférences de deux heures chacune.

[1] Nous ne résistons pas au plaisir de reproduire ici les paroles de Jules Simon à la séance d'ouverture de la Société d'Economie sociale (juin 1887). — Parlant de la façon dont la journée était occupée dans un lycée, et calculant qu'on imposait aux enfants onze heures et demie de travail par jour, il ajoutait :

« Nous voilà ici un millier d'hommes d'affaires ou d'hommes d'é-
» tudes... qui, pour la plupart, avons besoin du résultat de notre
» travail. Y en a-t-il beaucoup parmi nous qui travaillent onze heures
» par jour ? Y en a-t-il beaucoup qui pourraient le faire, s'ils le vou-
» laient ? Plus d'un parmi nous ne ferait rien de bon en onze heures,
» et fait en six heures un travail utile. Bien travailler vaut mieux
» que longtemps travailler...

» La démonstration en a été faite expérimentalement dans les
» écoles de Londres. Mon ami, M. Chaddwick, qui est inspecteur des
» écoles ou des ateliers d'Angleterre, a été un des propagateurs des
» écoles de demi-temps. Il avait pratiqué à Londres l'expérience que
» voici : il prenait dans une école le 1er, le 3e, le 5e et le 7e ; — et
» il en faisait une série. Puis le 2e, le 4e, le 6e, pour en faire une
» seconde série : deux séries de force égale. Une de ces séries tra-
» vaillait toute la journée ; l'autre ne travaillait que la moitié du
» temps ; après quoi, on les faisait composer l'une avec l'autre. L'é-
» cole de demi-temps battait souvent l'école de temps entier, et je
» vous prie de croire que si elle la battait dans les compositions, —
» elle la battait bien autrement dans les récréations ! »

Pendant ces heures, annexes du cours, les élèves ne seraient pas complètement abandonnés à eux-mêmes, comme nous l'expliquerons en parlant des méthodes; leur travail serait surveillé, et, en quelque sorte organisé.

Les devoirs seraient composés et corrigés, les leçons apprises et récitées, pour ainsi dire séance tenante, soit par les soins de maîtres répétiteurs, soit par les soins du professeur lui-même. Le temps du cours serait exclusivement réservé à l'enseignement didactique.

Le congé du jeudi serait supprimé; il se peut que ce jour de repos, si repos il y a, ne soit pas inutile dans l'organisation actuelle; mais dans le système nouveau, il n'aurait plus aucune raison d'être.

Enfin, nous proposerions d'examiner, si au lieu de donner en une fois de très longues vacances, il ne serait pas beaucoup plus avantageux de les répartir en quatre ou cinq congés, dont le plus long ne dépasserait pas une quinzaine de jours. Si ces loisirs ne suffisaient pas aux maîtres pour se reposer, rien de plus aisé que de les augmenter, en organisant un système de suppléances. Quant aux élèves, il nous paraît que ces vacances plus répétées et plus courtes, seraient préférables à tous égards; elles leur permettraient de s'adonner à leurs goûts et à leurs plaisirs pré-

férés ; de faire quelques voyages d'agrément ou d'instruction ; ou enfin, de jouir plus souvent de la vie intime de leurs parents et de leurs amis. Mais on éviterait par là le grave inconvénient de suspendre et de troubler profondément le cours des études, par un loisir absolument démesuré.

Les vacances et congés accordés aux écoliers anglais sont bien plus longs et fréquents que ceux accordés aux nôtres. On peut calculer que les vacances durent en Angleterre aussi longtemps que les classes en France. La proportion est renversée parce que le point de vue est diamétralement inverse. Chez nous, la culture physique et morale est absolument sacrifiée à la culture intellectuelle ; chez eux, celle-ci est accessoire ; le principal est de faire des caractères énergiques, et, comme disait Herbert Spencer, de « bons animaux ». — Où est le faux ? Où est le vrai ? Des deux côtés, n'est-ce pas ?

CHAPITRE XVII

THÉORIE DE LA MÉTHODE
L'ART D'ÉTUDIER ET L'ART D'ENSEIGNER
LES MÉTHODES ACTIVES ET LES MÉTHODES PASSIVES

Après avoir déterminé quelles connaissances il convient d'acquérir, il nous reste à dire comment il faut les acquérir. Après la question des programmes, la question des méthodes.

La méthode peut être considérée, soit au point de vue de l'élève, comme art d'étudier ; soit au point de vue du maître, comme art d'enseigner.

On ne s'occupe généralement que de cette seconde forme. On admet sans doute que le bon maître crée forcément le bon élève, et que la faculté de bien apprendre dérive naturellement et nécessairement du talent de bien enseigner. C'est

une grave erreur ; et, en n'attachant, comme on le fait, que peu ou point d'importance à cette partie de la pédagogie, on rend bien plus ingrate la tâche du professeur, et plus difficile le progrès de l'écolier.

Dans nos lycées, et en général dans tous les établissements d'instruction secondaire, quand les enfants sont sortis de classe, ils restent pour ainsi dire isolés et livrés à eux-mêmes. Relégués dans leurs tristes salles d'étude, il leur est défendu, au nom d'une discipline, d'ailleurs nécessaire, de causer et de communiquer entre eux. Ils doivent composer leurs devoirs et apprendre leurs leçons, en observant le silence, et sans avoir recours à personne. Le travail est rigoureusement *individuel,* et on considère comme une sorte de félonie, qu'un élève se fasse « aider » par un camarade plus « fort », et que sa copie ne soit pas l'expression d'un travail personnel. En un mot, l'enfant est strictement renfermé en lui-même : c'est le régime cellulaire de l'intelligence.

Nous croyons qu'il y aurait mieux à faire. Au lieu d'abandonner les enfants, pendant de longues heures, à leur inexpérience et à leur dissipation naturelle, il faudrait, par une bonne organisation pédagogique, les protéger sans cesse contre eux-mêmes, je veux dire contre l'ignorance et la légèreté de leur âge. Cette organisation repo-

serait sur la substitution d'un système de coopération et de mutualité, au système actuel d'isolement et d'égoïsme. Les jeunes gens faisant partie du même cours, seraient divisés en petites sections d'études, comprenant cinq ou six élèves. A la tête de chacune de ces sections, un chef, désigné par le maître, et, bien entendu, choisi parmi les meilleurs. Chaque section constituant comme une petite conférence, pourrait être composée des mêmes élèves pour tous les cours communs ; mais le chef pourrait être différent, suivant la faculté enseignée, et suivant les aptitudes. On se réunirait après la leçon du maître, pour faire ensemble la besogne commune, sous la surveillance et en quelque sorte, la responsabilité du chef de section, ou d'un maître auxiliaire, si cela est nécessaire. Ainsi, par exemple, on repasserait, en le recopiant sous la dictée d'un seul, le cours du jour ou de la veille ; on le scruterait dans tous ses détails ; on éluciderait les parties obscures ; on vérifierait les assertions, on les complèterait par des lectures indiquées par le professeur ; on élaborerait, en commun, les exercices de traduction et de préparation de textes, corrigeant les fautes, cherchant les meilleures expressions ; on travaillerait ensemble aux laboratoires, soit pour examiner de près les appareils et les machines, soit pour répéter ou préparer les expériences ; enfin, on cher-

cherait, en commun, à se rendre compte de la démonstration des théorèmes, et de la solution des problèmes mathématiques.

Qui n'aperçoit du premier coup d'œil, les avantages de ce système de collaboration? — En premier lieu, comme la leçon du maître serait mieux écoutée, chacun ayant la perspective des exercices pratiques qui vont suivre : le chef de section, intéressé à comprendre mieux, parce qu'il sera tout à l'heure forcé d'expliquer à son tour; ses camarades, excités aussi par la pensée d'une épreuve immédiate, devant des pairs, généralement peu portés aux appréciations indulgentes! Qui ne sait que l'élève qui a bien compris le maître, saura, peut-être mieux que le maître, trouver ce qu'il faut dire à ses camarades, pour les initier à leur tour; son esprit étant en quelque sorte, plus voisin et plus proche parent des leurs? Qui ne sait que ce jeune répétiteur, tout en instruisant ses condisciples, accroîtra et fortifiera singulièrement sa propre connaissance; car enseigner est la meilleure manière d'apprendre. A un autre point de vue, quelle économie de temps, par suite de la division de la besogne entre chaque membre de la section! Que d'efforts stériles et de peines inutiles évités, par la communication immédiate à tous, du détail de ce que chacun a bien compris! Que de dissipations ren-

dues impossibles par le jeu d'une hiérarchie et d'une discipline fraternelle mais sérieuse! Que de découragements prévenus par la facilité du travail commun! Et enfin, au point de vue du maître, ne voit-on pas que de ces conférences d'écoliers surgiraient sans cesse des réflexions, des objections, qui, communiquées au professeur, lui fourniraient continuellement l'occasion d'explications complémentaires et d'enseignements nouveaux? En résumé, nous pensons, qu'avec ce régime, une activité féconde succéderait bientôt à la stérile léthargie, qui règne presque partout actuellement dans nos lycées[1].

On nous objectera des difficultés d'organisation et de discipline; on nous parlera de locaux insuffisants, de matériel mal approprié, de surveillances impossibles, etc. Toute organisation a des incon-

[1] Une organisation analogue existe à l'École polytechnique, où elle donne d'excellents résultats. Il en est également ainsi à l'Ecole normale supérieure, à la troisième année des études. — On connaît la célèbre organisation du gymnase de Schuhlpforta, en Allemagne : on sait que la discipline y est maintenue entièrement par des élèves; ceux des classes supérieures sont à la fois les surveillants et les répétiteurs de leurs camarades des classes inférieures. Il y a trois catégories de moniteurs : les Obergeselle, les Mittelgeselle, et les Untergeselle ; chacun d'eux a la responsabilité d'une escouade d'élèves. M. Cousin, qui donne ces détails dans son « Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse », témoigne de la parfaite situation de cet établissement. — Une discipline toute semblable existe dans un grand nombre de collèges anglais, et particulièrement à Harrow, à Rugby, à Winchester ; — et elle y fonctionne très convenablement. (Voir Demogeot et Montucci, *Enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse*, 1868.)

vénients ; et celle-ci n'échappera pas à la loi commune. Mais je ne ferai pas aux hommes si éminents qui dirigent nos établissements secondaires, l'injure de supposer, que de si petites difficultés empêcheraient de si grands avantages.

On nous demandera sans doute, si par l'effet de ce système, le travail devenant collectif, l'émulation et l'effort individuels ne seraient pas fort compromis ? Cette objection est grave : si elle était fondée, elle nous arrêterait net ; car nous pensons que sans ces puissants ressorts de l'activité, il n'y a pas d'éducation possible. Mais selon nous, loin de détruire ces sentiments, l'organisation proposée les augmenterait en les transformant. L'émulation, au lieu d'être individuelle, deviendrait collective, et l'effort serait encouragé. Nous ne reculerions nullement devant la conséquence de voir chaque section présenter de temps à autre au professeur un seul devoir commun, résultant de la collaboration du groupe. Par suite, une seule note servirait de sanction à l'œuvre du groupe, et tous les membres en bénéficieraient. Qui ne voit immédiatement comment par là, chacun étant intéressé à l'œuvre commune, un mobile en quelque sorte moral, un sentiment de solidarité, viendrait s'ajouter, pour soutenir la volonté, aux suggestions de l'intérêt personnel ? La paresse et l'indifférence ne nuiraient plus seulement aux

paresseux et aux indifférents ; elles nuiraient à leurs camarades : et tel, qui ne travaillerait pas si son seul intérêt était en jeu, travaillera peut-être, pour l'honneur de sa section. La récompense serait partagée entre tous, comme le blâme ; et, semblables aux rameurs d'une même équipe, tous les membres de la section se feraient un point d'honneur de ne pas faire honte au pavillon.

Si maintenant, passant de l'art d'étudier à l'art d'enseigner, nous cherchons quel est le principe général qui doit inspirer toute la méthode, nous le résumerons dans cette formule bien connue, que les organes de l'Université citent à tout propos, mais que nous ne voyons guère appliquée nulle part : « L'élève ne doit pas seulement apprendre, il doit apprendre à apprendre ! »

Oui, cela est profondément vrai. Un enseignement de « résultats » ne suffit pas. Acquérir des notions exactes, c'est bien. Acquérir de bonnes habitudes intellectuelles, c'est mieux encore. La notion s'efface ; la faculté reste. La notion est pauvre, stérile, bornée à un objet ; la faculté est féconde et s'applique à tout.

Il y a, avons-nous dit, deux sortes de mauvais programmes : ceux qui sont purement *formels*, et qui noient l'esprit dans le vague des mots, des

règles, des formules abstraites, et ceux qui sont trop exclusivement *réels*, et qui enchaînent l'intelligence au fait, à la donnée particulière, obscure, et muette des sens.

Il y a de même, deux mauvaises manières d'enseigner, deux méthodes vicieuses. — L'une, où le maître seul est actif ; l'autre, où l'élève seul est actif. Toutes les deux aboutissent au même résultat : la stérilité et le néant.

Le premier de ces mauvais systèmes domine notre instruction secondaire, et l'envahit de plus en plus chaque jour. — Le maître assume pour ainsi dire sur *lui seul* le fardeau et la responsabilité de l'enseignement ; il a composé avec soin des leçons très étudiées, sortes de cours de faculté ; il les débite en classe avec plus ou moins de talent, et les fait reproduire aussi exactement que possible par ses élèves. A peine leur laisse-t-il le soin de faire eux-mêmes des résumés ; et leçons et résumés sont appris par cœur. C'est le système des *rédactions*. On applique uniformément ce procédé aux enseignements les plus divers, mathématiques, physique, chimie, histoire, géographie, littérature, etc., etc. — C'est que la méthode est commode. D'une part, elle permet d'expédier rapidement l'immense programme, et de préparer aux examens et aux concours ; c'est-à-dire de munir d'avance le candidat d'un nombre suffisant de ré-

ponses toutes faites. — D'autre part, elle flatte un préjugé assez répandu chez certains de nos maîtres et non des moins distingués. Ils croient qu'en général l'élève n'est qu'un instrument passif ; une simple machine à copier et à réciter ; un miroir qui peut réfléchir la lumière, mais non la produire ; que c'est perdre le temps de vouloir le faire intervenir dans l'enseignement. Que suit-il de là ? que l'élève entre avec une extrême facilité dans ce rôle sacrifié. Ce métier de copiste et de récitateur s'accorde très bien avec ces goûts innés de paresse, qui, chez les enfants, font très bon ménage avec le besoin inné d'agir. Leur mémoire travaille quelque peu ; leur jugement, le moins possible. La besogne est fastidieuse, mais pas fatigante ; elle ne demande pas d'efforts sérieux ; mais elle est parfaitement stérile, et produit de déplorables résultats. Et ne nous y trompons pas, la passivité de l'élève finit tôt ou tard par gagner le maître. Sauf d'honorables exceptions, les professeurs se fatiguent à tourner toujours dans le même cercle ; eux aussi en viennent à savoir par cœur et à réciter ; à date fixe, ils servent le même plat à leurs jeunes auditeurs ; ceux-ci le savent, ils ont en mains les textes de leurs prédécesseurs ; ils attendent la « phrase à effet », et la saluent railleusement au passage. Est-ce là de la bonne pédagogie ? Non, c'est le contraire. Ce n'est ni la vie,

ni le mouvement; mais l'apparence de la vie et du mouvement, aboutissant à l'apparence du savoir.

L'autre procédé passif est plus mauvais encore. Il consiste, à l'inverse, à abandonner l'élève à lui-même. Autant la méthode précédente est fréquente dans nos écoles secondaires, autant celle-ci est rare. Car elle procède de la paresse et de l'ignorance du professeur; et ce sont là fort heureusement des vices presque inconnus dans notre Université. Quoi qu'il en soit, lorsque le maître est « passif », il se borne à renvoyer les élèves à quelque manuel, en les invitant à se débrouiller eux-mêmes. Or, quelque bien fait que soit un livre, il est toujours un maître obscur et insuffisant. Il n'a qu'une seule manière de dire les choses; et cette manière cadre rarement avec l'aptitude intellectuelle de l'enfant. Celui-ci reste donc seul et abandonné à lui-même. Il doit inventer la science. C'est trop lui demander; l'effort dépasse sa force. Il se fatigue, se dégoûte, et s'éloigne du savoir, peut-être pour toujours. L'Enseignement tourne alors contre sa fin, qui est, avant tout, de faire aimer la science : il fait un ignorant, passionné d'ignorance. Ainsi l'inertie du maître produit l'inertie de l'élève, et l'école au lieu de nourrir l'esprit, devient pour lui un milieu délétère et mortel.

Les vraies méthodes sont les méthodes *actives* ; je veux dire celles qui réclament une intensité de pensée presque égale chez l'élève et chez le maître. Que celui-ci commence par exposer les résultats de la science ; qu'il amorce l'enseignement par une leçon courte, substantielle, peu apprêtée. Que l'élève, à son tour, se pénètre de cet exposé, et le confie à sa mémoire. Rien de mieux. Cela est bon ; cela est nécessaire. Mais l'erreur est de croire, comme on le fait généralement, que ce procédé constitue toute la méthode. Il n'en est que le point de départ. — Et d'abord, chaque science ayant un objet distinct et une méthode propre, réclame une « didactique » spéciale. Il est absurde, selon nous, d'enseigner la physique comme l'algèbre, et le latin comme la géographie. Il importe avant tout que l'enfant apprenne comment chaque science se fait ; il faut la faire devant lui et avec lui. Et de même qu'il ne suffit pas, pour apprendre la cuisine, de déguster des plats délicats ; il ne suffit pas non plus pour apprendre la science, d'entendre débiter des phrases bien faites. Il faut, qu'on nous passe le mot, mettre la main à la pâte. Oui, il faut que l'enfant agisse, qu'il parle ; qu'il écrive en vers et en prose ; en latin et en français ; il faut qu'il juge ; qu'il critique ; qu'il loue ; qu'il blâme, qu'il expérimente ; qu'il raisonne ; il faut qu'il s'essaye à tout cela, sous l'œil et sous la direction

d'un maître expert et dévoué. Tel est l'apprentissage fécond, qui lui servira toujours et en tout. Quant à cet asservissement à la lettre moulée, au recopiage, à la pensée morte ; quant à ces tours de force de mémoire, auxquels nous voyons nos enfants plus ou moins condamnés, leur moindre défaut est de faire prévaloir souvent des esprits médiocres, et d'étouffer des talents originaux. Que d'enfants, engourdis par l'ennui que distille votre enseignement passif, pourraient s'éveiller et mettre au jour et en valeur d'excellentes qualités ! Que de maîtres, au lieu de s'éteindre tristement dans vos nécropoles de province, pourraient devenir des foyers d'action et de vie intellectuelle ! Que faudrait-il pour cela ? Leur donner un programme raisonnable, et le temps, et l'indépendance, et les moyens nécessaires pour l'enseigner suivant les principes qui précèdent.

Comment ces principes généraux pourront-ils s'appliquer aux diverses branches de notre enseignement secondaire ? Comment devra-t-on enseigner par des méthodes actives, les langues anciennes et modernes, l'histoire, les sciences, la philosophie, etc. ? C'est ce qu'il nous reste à indiquer.

CHAPITRE XVIII

L'ÉTUDE ACTIVE DES LANGUES
LE THÈME — LE VERS — LE DISCOURS

Comment convient-il donc d'enseigner le latin et le grec? Et comment les langues vivantes ?

Le fondement et le point de départ de cet enseignement devraient être un sérieux cours de grammaire; on mettrait de côté, bien entendu, et Lhomond et les autres philologues du premier âge. Ces rudiments enfantins, avec leurs étranges règles mnémotechniques, convenaient sans doute pour frapper l'imagination des « tout petits » et s'imposer à leur mémoire ; mais ils ne conviendraient plus à nos élèves de quatorze à quinze ans. Ceux-ci n'apprendront pas comme nous et nos contemporains que « le masculin est plus noble

que le féminin » et que « deux négations valent une affirmation » ; mais on leur enseignerait dès le début ce que, dans nos classes on ne nous a jamais appris, une grammaire véritablement scientifique. Nous sommes convaincus que cette première philosophie du langage, si curieuse à pénétrer dans son évolution logique et historique, intéresserait vivement nos élèves.

Pour confirmer cet enseignement théorique, de nombreux exercices pratiques seraient composés par les élèves, en particulier et en commun, par écrit et de vive voix ; ils feraient beaucoup de versions et d'explications et encore plus de thèmes.

Lorsque les élèves seraient bien familiers avec le vocabulaire, les règles et la syntaxe, c'est-à-dire, lorsqu'ils seraient suffisamment maîtres des matériaux et de l'art de les assembler, on aborderait, après le thème, des exercices plus difficiles et où l'invention personnelle aurait plus de part ; la narration, la versification, le discours.

Et enfin, lorsque grâce à cette gymnastique raisonnée, l'élève sera rompu aux difficultés et aux idiotismes de la langue, il conviendra de lui faire lire rapidement les auteurs entiers. Alors, et alors seulement, à la dernière période des études, ces lectures viendront servir de soutien et de preuves au cours d'histoire littéraire qui couronnera tout l'enseignement.

Telle sera notre méthode. — Elle n'est pas tout à fait conforme aux idées actuellement en honneur. — On recommande d'aller du texte aux règles et nous voudrions qu'on suivît plutôt une marche inverse ; — on préconise dès le début de l'enseignement des explications rapides, développées, des lectures d'auteurs entiers ; — et nous réservons ces exercices pour la fin des études. — On considère le thème, le vers latin, le discours latin, comme des exercices puérils, pénibles, inutiles et dangereux ; et nous les maintenons, comme les meilleurs, peut-être les seuls moyens de culture littéraire... Nous ne sommes donc guère, comme on dit « dans le mouvement » ; nous voilà parmi les réactionnaires. Rôle ingrat, car nous aurons contre nous, de jeunes maîtres de grand savoir, de grand talent, qui n'ont innové qu'à bon escient, et en donnant des raisons si spécieuses, qu'elles ont persuadé jusqu'aux bureaux du ministère.

Ils disent que faire précéder la grammaire par l'usage, c'est en somme, se conformer à cette loi de nature, qui veut que l'observation vienne avant la réflexion, le fait avant la loi, la pratique avant la théorie ; qu'il est plus raisonnable et plus commode d'énoncer et d'expliquer les règles grammaticales quand on les rencontre dans les textes, quand on les prend en quelque sorte sur le fait, et toutes vives ; et que, alors, l'exemple et le précepte

sautent aux yeux à la fois. Ainsi, sans peine, sans effort, et comme en se jouant, on se familiarise avec cette difficile construction de la phrase latine ou grecque ; on sait la syntaxe sans l'avoir apprise, et on fait de la grammaire, comme M. Jourdain de la prose, sans le savoir. N'est-ce pas ainsi que Montaigne, avant qu'il entendit « non plus de » Français ou de Périgourdin, que d'Arabesque; » sans art, sans livre, sans grammaire ou pré- » cepte, sans fouët et sans larmes, apprit du latin » tout aussi pur que son maître d'eschole le sça- » vait ! » Mais voici notre réponse : La méthode en question est excellente ; elle est la *seule efficace*, quand il s'agit de faire *parler à de jeunes enfants une langue vivante*. Leur esprit est ouvert aux mots et fermé aux abstractions. Montaigne n'avait pas six ans quand il apprenait le latin de cette façon, et c'était pour le parler; car de son temps le latin vivait encore. — Mais aujourd'hui, le latin est mort, et le grec deux fois mort; il ne s'agit plus d'apprendre à parler ces langues, mais à les lire; et nous ne nous adressons pas à de jeunes enfants, mais à des garçons de quatorze ans. — D'une part, nous devrons « latiniser et gréciser » par les yeux, et non par les oreilles. C'est un signe de seconde main, un écrit, un muet, qui sollicitera notre attention, et non la parole, c'est-à-dire la pensée même à l'état

naissant, qui s'impose de vive force à la mémoire. — Pour se souvenir, il ne suffit plus ici de *sentir*, il faut *raisonner*. — D'autre part, une mémoire de quatorze ans est loin d'être aussi plastique, aussi ouverte qu'une mémoire de six ou sept ans. — Celle-ci a en quelque sorte sa fortune à faire ; il lui faut emmagasiner des signes, n'importe lesquels, afin de satisfaire aux besoins de l'être physique et moral. Tout lui est bon, l'esprit conserve tout, parce qu'il se sert de tout. Plus tard, il sera pourvu, et pour retenir les mots, la nature ne l'aidera plus ; il devra faire appel à l'art. Il faut, à ce moment, que les syntaxes étrangères, les constructions et les tours nouveaux, passent par le raisonnement, pour se fixer dans la mémoire. Dès lors, l'exposé préalable des règles générales, qui, en une seule formule, embrassent une multitude de faits particuliers, devient le procédé, non pas seulement le plus logique, mais aussi le plus expéditif Il fait mieux comprendre ; il fait mieux apprendre ; en somme, il économise la peine et le temps. — Voilà pourquoi nous demandons que la grammaire accompagne et même précède l'explication des textes. — J'ajoute aussi, incidemment, que pour la même raison, nous recommandons de ne pas commencer trop tôt cette étude des langues mortes, si profondément différente de celle des langues vivantes.

Mais si on cède sur ce premier point, on relèvera le débat sur la question des exercices pratiques qui doivent accompagner et corroborer l'étude de la grammaire. — Si les langues mortes ne sont pas apprises pour être parlées, dira-t-on, elles ne sont pas apprises non plus pour être écrites. — Dès lors, à quoi bon tous vos exercices écrits? — On se propose de les lire; faisons lire, beaucoup lire, exclusivement lire. — Ainsi naîtra, par l'habitude, la faculté de comprendre un texte à première vue; sans compter le profit intellectuel, le bagage d'idées, que l'élève retirera de cette connaissance plus variée, plus complète, des auteurs anciens... — Ne se fait-on pas ici encore, de singulières illusions? A notre avis, ni la lecture courante des textes, ni même l'explication verbale mot à mot, ni même la version écrite, ne *suffiront* pour apprendre à fond une langue vivante, et à plus forte raison une langue morte. Pour arriver à bien lire un idiome quelconque, il faut avoir appris à l'écrire quelque peu. Et cela sera d'autant plus nécessaire, que l'élève sera plus âgé, et que le génie propre de la langue étrangère s'éloignera davantage du génie de la langue maternelle Ni la lecture, ni l'explication orale, ne réclament un effort suffisant; les textes, à moitié devinés, passent sur l'esprit sans y laisser de traces. Pour composer un bon thème, il faut plus

réfléchir, passer en revue plus de mots, scruter plus d'expressions et de tours, entrer plus à fond dans la langue, que pour faire dix versions de même étendue. La version latine est un exercice excellent pour apprendre... le français ; car ce n'est pas sur le texte proposé, mais sur le texte à trouver, que se porte le principal effort de l'esprit. Le thème est à la version ce que, dans les sciences physiques, l'expérimentation est à l'observation simple. C'est une synthèse succédant à une analyse ; c'est la volonté, arrêtant l'esprit sur les difficultés, et les particularités de syntaxe, pour les lui rendre accessibles et familières. — En un mot, la version est une méthode passive, le thème, une méthode active ; or rien ne se fait que par l'action. Si donc nous voulons que nos enfants sachent bien, il n'y a pas à hésiter, qu'ils soient forts en thème.

Quant à ce profit littéraire que les enfants retireront de ces grandes lectures, nous confessons qu'il nous laisse froids. Autant nous approuvons ces exercices dans les dernières années, alors que l'esprit est un peu formé, et la langue suffisamment connue ; autant, s'ils sont prématurés, nous les trouvons stériles et déplacés. Tout le monde ne peut pas, tout le monde ne sait pas lire. Un livre ne parle pas à tous ceux qui le parcourent des yeux. Il faut être en âge et en état de l'en-

tendre ; il faut y chercher son bien ; y trouver quelque chose de soi, et par suite, avoir déjà quelque chose en soi. — Que diront à ces enfants peu préparés, ces textes parcourus à fleur d'épiderme et du bout des lèvres ? Peu de choses probablement ; peut-être rien. J'aimerais mieux rien, que quelque chose de mal compris, par la raison qu'il est préférable de perdre son temps, que de le mal employer.

Peut-être n'aurait-on pas trop de mal à nous concéder le thème. Mais que dire des compositions latines, (nous ne parlons que des latines, car les grecques n'ont jamais existé, et pour cause), et en particulier, du vers latin et du discours latin ? Comme ils sont déchus de leur ancienne splendeur, ces vieux souverains de nos études classiques ! Ils ont été jugés et condamnés à mort ; ils sont en cellule, attendant le jour de l'exécution. Et quels actes d'accusation ! De quels crimes ne les a-t-on pas chargés ! Le vers latin ! Ceux qui ne l'aimaient pas, il les faisait périr d'ennui ! Ceux qui l'aimaient, il les abêtissait pour toujours ! Il leur apprenait l'art puéril de jongler avec des mots, et de regratter des syllabes ; il les habituait à ne jamais considérer que la forme ; à dédaigner le fond ; à ne fabriquer que des pastiches ; il tuait leur originalité, etc. — Le discours latin ! il était

plus coupable encore. C'est à son école que nos jeunes générations devenaient si légères et si présomptueuses ; s'habituant à parler de tout, sans rien savoir ; à trancher, entre deux classes, les plus hautes questions de la politique et de la guerre ; se grisant de mots sonores et d'idées vides ; se persuadant, après avoir fait parler si souvent, et assez sottement, tous les grands personnages de l'antiquité, que rien n'était plus aisé, que de jouer, dans la société moderne, les Gracchus, les Brutus, les César, voire même les Catilina. — Oui, c'est le discours qui a engendré le Jacobinisme, le Césarisme et le Socialisme : « Rien que la mort n'était capable..... »

Je ne voudrais pas jurer que tous ces reproches sont imaginaires ; et que nombre de bons esprits n'ont pas été mis à mal par une rhétorique intempérante. Mais à qui la faute? Au vers? au discours? Point du tout. Ce sont là des instruments, et d'excellents instruments. On a pu en abuser, est-ce une raison pour les détruire? On assassine avec le bras, on calomnie avec la langue ; faut-il rendre nos enfants manchots et muets? — Si vous donnez à ces exercices une importance exagérée ; si votre système scolaire force tous les enfants à s'y livrer pieds et poings liés, malgré leurs répugnances, « invita Minerva » ; si, à côté de cette culture toute artistique et formelle, vous n'instituez pas un en-

seignement scientifique et réel, qui la tempère, la règle, et lui donne en quelque sorte du corps, je serai avec ceux qui protestent, et je préférerai la suppression de la rhétorique, à l'abus de la rhétorique.

Mais si ces précautions sont bien prises ; si le programme est bien pondéré ; si les maîtres, en outre du savoir et du talent, continuent à faire preuve de cette conscience, de ce tact, de cette mesure, qualités traditionnelles de notre corps universitaire ; je ne sache pas qu'aucun exercice puisse remplacer, ni le vers, ni le discours, dans l'éducation *littéraire*. Ces moyens ne sont pas seulement les meilleurs, ils sont les seuls ; ils sont l'essence de cette éducation, l'éducation même ; et sans eux, on ne la conçoit pas. On a fait tantôt un crime, tantôt un honneur aux Jésuites de les avoir inventés. Autant dire que les Jésuites ont inventé l'esprit humain. Car du jour où l'homme a cessé d'être une brute ; du jour où il a rompu la chaîne qui l'attachait à l'animalité ; du jour où il a eu les premiers soupçons de l'art, il a fait des vers, d'abord ; des discours ensuite. Et c'est pourquoi, depuis qu'il y a des élèves et des maîtres, la poésie et l'éloquence ont toujours servi de base à l'enseignement littéraire. Ainsi faisaient les antiques éducateurs de l'Inde, de l'Egypte, de la Grèce, de Rome ; ainsi avons-nous fait nous-

mêmes jusqu'à ces derniers temps. Et nous faisions bien ; car en cela, nous ne respections pas seulement une tradition séculaire, nous imitions le maître des maîtres, qui est la nature. On peut dire qu'il y a essentiellement, en chacun de nous, un poète et un orateur ; et que ce poète ou cet orateur surgit à un moment donné, pour exprimer nos émotions, nos passions, nos ambitions. C'est à ces formes intimes de notre être, à ces éléments essentiels de notre humanité, que s'adresse la culture littéraire; et c'est là ce qui fait dire à quelques-uns, qu'elle est l'intérêt suprême de l'éducation. Mais comment susciter, développer dans les âmes ces charmes naturels, ces puissances innées qui, dans les grandes et les petites occasions de la vie, donneront à l'être le maximum de sa valeur, et serviront si bien ses amours, ses intérêts, sa foi, ses doctrines? Suffira-t-il de leur raconter quels sont les hommes divins, qui ont été les maîtres de la poésie et de l'éloquence? Suffira-t-il de leur faire lire et étudier leurs chefs-d'œuvre? Pas du tout. Formerez-vous un sculpteur ou un peintre, en vous bornant à raconter Michel-Ange et Raphaël, et à montrer le Moïse et la Sainte-Famille? Vous leur mettrez à la main la palette ou le ciseau; vous ferez forger ces jeunes forgerons. Ainsi, dans nos enfants, vous élèverez le poète, en leur faisant fabriquer des vers ; l'ora-

teur, en leur faisant composer des discours. — Mais ces vers seront enfantins, et ces discours médiocres ; mais, composés dans des langues anciennes, ces devoirs ne pourront être que des pastiches, des centons, des imitations plus ou moins puériles. — Nous le savons ; et nous ne tomberons pas dans cette étrange aberration de demander à des enfants des ouvrages d'hommes ; de vouloir que des cerveaux de quatorze à dix-huit ans, nous révèlent, par je ne sais quel miracle, des idées neuves et originales. En attendant que la vie et l'expérience fournissent à nos fils des pensées et des opinions personnelles, le maître leur proposera, comme sujets de développements ces lieux communs, ces vérités générales dont vit l'humanité. Nous leur demanderons de façonner ces matières à leur guise, soit en vers, soit en prose ; soit en latin, soit en grec. Cette absence d'invention dans l'idée serait choquante en français. Mais, dans la langue ancienne ou étrangère, nous l'accepterons sans peine. Le travail de la forme nous suffira, et même (*horresco referens*), nous permettrons, nous conseillerons l'usage de tous les moyens, inventés par l'ingénieux labeur des anciens pédagogues, et aujourd'hui si démodés et si décriés : dictionnaires, gradus, thesaurus, excerpta, recueils de fleurs de rhétorique ! Nous ne voyons guère quel devoir pourrait mieux exer-

cer le jugement, et rompre à l'art de bien parler et de bien écrire, qu'une bonne amplification poétique ou oratoire, bien préparée, bien corrigée par un bon professeur. — Quand l'enfant aura trouvé, dans ce travail, l'occasion de passer en revue des centaines d'expressions; de se rendre compte de leur portée et de leur sens propre; d'arranger les mots, les phrases, les développements dans l'ordre le plus convenable pour les mettre en valeur; il n'aura pas perdu son temps. Nous le répétons, ce n'est pas là seulement la meilleure, c'est la *seule* forme d'invention littéraire que comporte l'inexpérience d'un adolescent. Nous avons la confiance qu'un bon maître, à l'aide de tels devoirs, et des modèles auxquels il les comparera sans cesse, ne conduira pas ses élèves à la déclamation et au verbiage; mais bien plutôt à la haine de la déclamation et du verbiage. — Et d'ailleurs, quand un système de pédagogie littéraire a produit une langue et une littérature comme les nôtres, il a fait ses preuves, il a le droit de vivre. On doit l'améliorer, s'il se peut, mais non le détruire. Nous ne demandons pas autre chose.

Tout ce que nous venons de dire de l'enseignement des langues anciennes, peut et doit s'appliquer également à l'étude des langues étrangères modernes. La valeur de ces langues, comme gym-

nastique intellectuelle, est peut-être, malgré l'opinion de juges compétents, inférieure à celle du latin et du grec ; et cela d'une part, à cause de leur grande analogie de syntaxe avec notre propre langue; et d'autre part, à cause du caractère moins esthétique, moins pur, moins jeune de leurs œuvres littéraires. Mais si ces exercices de composition n'ont pas tout à fait la même vertu pédagogique, ils présentent, comme compensation, un avantage pratique qu'il n'est pas permis de dédaigner. Ils doivent amener le jeune homme, à faire usage couramment d'une langue qui accroîtra singulièrement sa puissance d'action. Par suite, tout un ordre d'exercices nouveaux, inutiles dans l'étude des langues mortes, vient s'imposer ici. Il faut vivre les langues vivantes, je veux dire les parler, et les bien parler. Or, pour en arriver là, deux conditions sont requises: des exercices oraux incessants, et des maîtres en état de les diriger. Il faudrait s'exercer assez à parler, pour que le cours supérieur d'anglais, d'allemand, etc., pût être complètement professé en anglais, et en allemand. Mais que nous sommes loin de cet idéal ! J'ai connu bien des bacheliers ; je n'en ai pas connu qui, après cinq ou six ans de cours, au lycée, fussent en état d'articuler quatre mots de suite avec un Allemand ou un Anglais ! Ce misérable résultat s'explique aisément, quand on con-

naît l'organisation des études, le temps dérisoire consacré aux langues vivantes, et il faut le dire, l'insuffisance du personnel enseignant. Sauf des exceptions, d'autant plus honorables qu'elles sont plus rares, les langues étrangères, dans nos lycées de province, sont enseignées par des étrangers qui ne sont pas professeurs, ou par des professeurs, qui, au moins au point de vue du langage, ne sont pas étrangers. En sorte que, les uns parlent la langue, mais ne savent pas l'enseigner; les autres sauraient l'enseigner, mais ne peuvent pas la parler. Conséquence : nullité des résultats et temps perdu.

Je sais qu'on travaille à remédier à ce mal. On me dit même qu'il est en bonne voie de guérison. On songe à créer, à l'Ecole normale supérieure, une section des langues étrangères; et on a institué une agrégation pour cet ordre d'enseignement. Cela est excellent. Mais qu'on nous permette d'ajouter que ce n'est ni rue d'Ulm, ni à la Sorbonne, que nos jeunes maîtres devraient préparer cette agrégation ; c'est aux universités étrangères; c'est à Heidelberg, à Berlin, à Oxford, à Rome, à Madrid. Ainsi, ils pourraient arriver, non pas seulement à connaître théoriquement la langue qu'ils enseignent, mais à la parler comme leur langue maternelle, et à si bien faire, que pour eux, elle ne soit plus *étrangère*. Comment enseigneraient-ils

bien, ce qu'ils savent mal? Et comment admettre que des élèves qui auraient choisi, pour base de leur instruction littéraire, une langue vivante, finiraient leurs études sans être en état de la parler couramment? Comment admettre, qu'après avoir en quelque sorte pénétré l'âme étrangère sous sa forme littéraire et apprêtée, ils ne seraient pas en état d'aller la voir vivre, agir et penser dans son milieu naturel, dans sa forme populaire et commune? Et nous répétons que c'est par là seulement, qu'en outre de l'intérêt matériel que présentent ces études, elles peuvent contrebalancer la réelle supériorité des langues mortes, comme organes d'éducation littéraire.

CHAPITRE XIX

LES MÉTHODES ACTIVES DANS L'ÉTUDE DE L'HISTOIRE, DES SCIENCES PHYSIQUES, MATHÉMATIQUES, ETC.

Ce n'est pas par l'insuffisance des maîtres que pèche l'enseignement de l'histoire, pas plus, du reste, que celui des langues anciennes. On trouverait difficilement, dans un autre pays un ensemble de professeurs plus distingués et mieux préparés à leur tâche. De tant de savoir et de talent nos enfants pourraient tirer un immense profit. Ils en sont, en grande partie, frustrés par le vice des règlements et des méthodes pédagogiques.

En effet, l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans nos lycées, peut être considéré comme le type de ces méthodes *passives*, dont

nous parlions au chapitre précédent. Le maître est toujours en scène ; l'élève jamais. Le maître fait tout et l'élève rien. C'est l'instruction par voie de monologue. Voici comment les bonnes classes se font presque partout : au début, le maître dicte un résumé de son cours ; puis aussitôt, commence la pièce importante, unique, la leçon. En général, c'est un cours très étudié, très soigné de fond et de forme ; parfois érudit, parfois éloquent, dépassant presque toujours la portée de l'auditoire, et qui, le plus souvent, serait mieux à sa place dans une chaire de faculté. Il est rare que la durée entière de la classe n'en soit pas absorbée ; s'il reste, à la fin, quelques minutes, on les consacre à des interrogations sommaires sur la leçon précédente ; et c'est tout. — Pendant que le professeur parle, les élèves, courbés sur leurs cahiers, prennent des notes à toute vapeur et s'énervent à sténographier le discours mot à mot. Tout leur travail consistera ensuite à recopier fidèlement leurs notes, et s'il se peut, à les apprendre par cœur. Tout le mérite consistera dans l'exactitude de la reproduction, soit écrite, soit verbale. Devenir des phonographes vivants ; voilà l'idéal.

Sans revenir sur les inconvénients généraux, déjà signalés, d'une telle pédagogie, nous ne pouvons nous empêcher d'insister encore sur les entraves que ces recopiages serviles et accablants

apportent au développement de l'originalité et de l'initiative. Nous rappellerons combien ces écrivailleries abîment le style des enfants (je n'ose parler de leur écriture), en les habituant à reproduire scrupuleusement toutes les négligences et les banalités de la parole improvisée ; combien ces exercices plus ou moins oratoires sont funestes au professeur lui-même. N'a-t-il pas en effet une tendance involontaire à enfler le ton, à se guinder, à se travailler, à sortir du simple et du naturel, en voyant ses moindres mots « couchés par écrit » ?

Sans doute, malgré tout cela, grâce au talent des maîtres, à l'intérêt intrinsèque des études, à la curiosité des enfants, les résultats paraissent encore parfois à peu près satisfaisants. L'honneur est sauf. Mais il nous semble qu'on pourrait obtenir de ces études un bien autre avantage. Pour cela, il faudrait, là aussi, se décider à faire intervenir activement l'élève en même temps que le maître, et voici comment. Quand un professeur a mis ses élèves au courant des faits et de leur enchaînement, avec précision, clarté, élégance, il a fait beaucoup ; mais, selon nous, il n'a encore accompli que la moitié de sa tâche. Il lui reste à leur indiquer comment les faits en question ont pu être établis avec certitude et à initier ses auditeurs, non seulement à la connaissance des choses, mais à la pratique de la méthode historique. Il devra

leur apprendre ce que c'est qu'un document et un monument ; comment on vérifie, on contrôle, on critique les témoignages divers d'après lesquels s'écrivent nos annales.

Toutes les fois que cela sera possible, il n'hésitera pas à guider ses élèves à travers les cités et les campagnes dans des excursions historiques, analogues à celles que font chaque jour les botanistes et les géologues. C'est là, en effet, que notre histoire nationale, que la vie passée de nos pères, se trouvent écrites d'une façon saisissante, sur le terrain des champs de bataille ; dans les plus vieilles rues de nos vieilles cités ; sur les toiles et les marbres de nos musées ; dans nos cathédrales ; nos hôtels de ville ; enfin sur les antiques manuscrits et les vieux livres de nos bibliothèques. Le professeur interrogera tous ces témoins devant ses élèves ; ou mieux, il leur laissera le soin de les interroger eux-mêmes, et de rendre la réponse soit de vive voix, soit par écrit. Autour de chaque grand événement, après chaque leçon importante, on établira comme une sorte d'enquête. Les rôles seront partagés entre tous : chaque élève ou chaque groupe d'élèves étant chargé d'examiner une source spéciale : monuments d'architecture, œuvres d'art, œuvres littéraires, vieilles annales, etc. C'est là que le maître devra trouver les sujets de véritables *devoirs d'histoire* ;

devoirs individuels ou collectifs selon les cas, présentés par un seul ou par tous les membres d'une section ou d'une conférence. Quant à ces fastidieuses expositions, si improprement appelées rédactions, puisqu'elles ne sont pas rédigées, mais simplement copiées par l'élève, elles seraient absolument supprimées et personne ne les regretterait, pas même les paresseux.

Qui ne voit à l'instant l'intérêt puissant que ce mode de travail donnerait à l'enseignement de l'histoire? Quel avantage pour l'élève et pour le maître!

Nos enfants s'élèveraient d'emblée du rôle d'auditeurs passifs et stupides (au sens latin), à celui d'élèves et de disciples véritables. Ils passeraient à l'activité; ils ressusciteraient. Au lieu d'étudier sans plaisir et sans intérêt une histoire morte, j'imagine qu'ils se livreraient avec passion à ces études vivantes et personnelles. Or, on sait qu'il n'est que d'aimer un travail pour le bien faire; et, s'ils le faisaient bien, quel profit! Assurément nous sommes loin de mépriser ces bacheliers qui peuvent, sans broncher, défiler la série de tous les rois de France et d'Angleterre avec leurs dates respectives et dénombrer, sans erreur, la liste de nos chefs-lieux et de leurs sous-préfectures; mais si, par surcroît, nos fils, en sortant du lycée, apportaient dans la vie la précieuse habitude de se

faire, tout seuls, une conviction sur les doctrines, une opinion sur les hommes, de ne pas croire légèrement, de ne pas affirmer trop vite, de juger sur preuves, de décider en faisant taire l'intérêt et la passion et en écoutant la justice et la vérité : en un mot, s'ils appliquaient tant soit peu à leur conduite privée et publique ces bons procédés de la méthode historique, pratiquée au lycée, il me paraît que ce savoir-là vaudrait bien l'autre et y ajouterait même un lustre singulier.

A un autre point de vue, on se souvient que nous avons retranché de notre programme d'études littéraires, dans la période moyenne, l'enseignement spécial du français. — En prescrivant, à la place des rédactions, ces nouveaux devoirs historiques, ces récits, ces narrations, ces appréciations sur les personnes et sur les événements, nous venons combler l'apparente lacune de notre programme. L'étude de la langue maternelle trouverait dans ces exercices un inappréciable secours. Et qu'on ne vienne pas nous dire que les travaux dont il est question dépasseraient la portée de nos élèves, que, de quinze à dix-huit ans, on est encore trop jeune pour écrire l'histoire. Je pense, au contraire, que ces devoirs où le jeune homme est soutenu et comme porté par des textes précis, par des faits et des réalités ; ces compo-

sitions, qui n'auraient d'autre prétention que d'être des exercices d'école, n'offriraient pas, en somme, plus de difficultés que les problèmes d'algèbre ou de géométrie, les discours français, les dissertations, qui se font actuellement dans les classes.

En ce qui concerne les maîtres, l'avantage pour eux serait évident. Leurs leçons deviendraient moins apprêtées. A quoi bon ces cours si développés ? Dans la forme où ils se présentent, ne font-ils pas double emploi avec des livres très bien faits, et quelquefois par les professeurs eux-mêmes ? De simples cadres, donnant la direction et l'enchaînement des faits ; moins de phrases et de préparations littéraires, mais la pratique ouverte et habituelle de la bonne méthode ; la recherche et l'étude faites en commun avec des collaborateurs assez jeunes pour être dociles et curieux, assez mûrs pour comprendre le maître et quelquefois l'aider. Ce serait la vie, l'intérêt sans cesse renouvelé et la joie intime d'être utile, au lieu de l'ennui qui, tôt ou tard, surgit d'une besogne mécanique, éteignant l'ardeur, le feu sacré et, du même coup, le talent.

Des universitaires, fort intelligents d'ailleurs, à qui nous exposions ces vues pédagogiques, nous ont objecté que nous confondions ce qui convient à l'enseignement secondaire, avec ce qui convient à

l'enseignement supérieur. A quoi nous répondions, que c'étaient les choses enseignées, et non la façon de les enseigner, qui devaient établir une différence entre les divers degrés de l'enseignement ; que, si une méthode était jugée bonne pour l'enseignement supérieur, je ne pouvais apercevoir pourquoi on en refuserait le bénéfice à l'enseignement secondaire, voire à l'enseignement primaire ; ... que, sans doute, dans l'application, il y avait à résoudre un problème délicat : proportionner les procédés à l'âge des élèves, aux circonstances du milieu, au niveau des études ; mais que, dans ses lignes générales, la bonne méthode, celle qui instruit réellement, devrait toujours être observée. — « Alors, reprenaient nos contradicteurs, ce n'est plus de la science élémentaire, c'est de l'érudition, c'est de la philosophie ! » — Et nous, de dire que, ni ces mots ni ces choses n'étaient pour nous effrayer ; que si l'érudition était bien le souci scrupuleux de l'exactitude dans les détails ; et, la philosophie, la tendance à rechercher les causes (et nous ne voyons pas en quoi ces définitions pourraient être contestées), nous pensions que bien peu de gens, dans le monde, pourraient échapper à l'accusation d'érudition et de philosophie. Quand l'épicier du coin énumère, sans errer d'une syllabe, les provenances et les valeurs de ses cafés et de ses sucres,

il est une manière d'érudit ; et, quand cet ouvrier recherche pour quelle cause ma cheminée fume, il est un philosophe sans le savoir. Quoi d'étonnant, dès lors, si l'on retrouve dans nos méthodes pédagogiques les procédés de l'érudition et de la philosophie ? Au fond, ces procédés s'emploient et doivent être employés en toutes choses, mais surtout dans les choses de l'enseignement, et de tous les genres d'enseignements. Sur la porte de la plus humble école primaire aussi bien que sur celle de nos grandes Académies, il faudrait placer, pour les maîtres, cette inscription : Nul n'entre ici, s'il n'est philosophe.

Une seule objection nous arrête et nous paraît irréfutable ; c'est celle-ci : avec les programmes actuels, avec l'organisation en vigueur, ces méthodes sont absolument inapplicables. — Le temps manquerait et les moyens. — Cela est vrai, et nous n'avons rien à dire, sinon qu'il faut modifier les programmes et modifier l'organisation.

Nous ferons pour l'enseignement des sciences physiques, des réflexions tout à fait analogues à celles qui précèdent. Là encore, on dicte trop, on copie trop, on dogmatise trop ; qu'est-il besoin d'un maître, s'il ne fait que répéter ce qui est dit,

et parfaitement dit, dans d'excellents livres d'enseignement? Donc, des cours rapides, et même, si l'on veut, des dictées ou mieux encore, des autographies préparées d'avance par les soins du maître, et résumant les lois de la science d'un trait précis et peu développé; juste ce qu'il faut pour encadrer et diriger le progrès méthodique de l'enseignement. Mais, peu de séjours sur les bancs de la classe, à gratter du papier; de longues stations dans les laboratoires, avec les appareils sous les yeux, autour du maître, les jeunes disciples collaborant avec lui; soit qu'on utilise leur zèle et leur besoin d'agir, à préparer les expériences, et à monter les appareils; soit qu'on exerce leur adresse à entretenir et soigner les machines. On trouverait là une occasion de façonner les jeunes gens à ces travaux manuels, si justement recommandés aujourd'hui à tout le monde. C'est ainsi, en faisant, en voyant, en travaillant eux-mêmes, que les écoliers se pénétreraient de l'esprit scientifique, plus utile que la science, sans que cela coûtât rien à la connaissance des lois et des résultats. Voilà ce qui doit être et ce qui n'est pas.

Après 1870, l'instinct public indiqua avec sûreté, comme une des causes principales de nos désastres, l'insuffisance de notre organisation pédagogique. Parmi les travaux que suscita ce

patriotique souci, on put remarquer un article de M. Blanchard, membre de l'Académie des sciences, publié par la *Revue des Deux-Mondes*. Il développait avec autorité et avec raison cette pensée : « que l'observation et l'expérience, proclamées et » reconnues les seuls guides sûrs dans la pra- » tique de toutes les affaires, *n'étaient jamais* » *entrées pour une part quelconque*, dans l'en- » seignement des collèges ! » — Parlant de la façon de professer la physique et la chimie, il disait :

« Les leçons orales, *toujours insuffisantes*, sont » rarement suivies avec attention. Seuls, les » élèves que la mémoire favorise, en conservent » la trace, et, ne possédant que des définitions, » l'idée des sujets dont on les a entretenus, » demeure extrêmement vague. Nous l'avons dit, » dans les matières scientifiques on n'est jamais » vraiment instruit si l'on n'a étudié directement » les faits. Que l'on appelle les élèves à repro- » duire des expériences de physique, à faire des » manipulations de chimie, et pour la plupart » d'entr'eux le bonheur sera complet. Enfants et » adolescents travailleront avec joie, parce qu'ils » conserveront la liberté des mouvements, qui est » précieuse à la jeunesse, presque sans fatigue, » parce qu'ils seront captivés. Alors on les verra » bientôt acquérir les *notions positives* qui reste-

» ront toujours présentes à l'esprit, car, on oublie » peu lorsque les yeux et les mains ont été mis » au service des opérations de l'intelligence[1]. »

Ces judicieuses réclamations sont naturellement restées, sinon sans écho, du moins sans effet. On a continué, et on continue à enseigner les sciences d'observation, en chambre, comme de la littérature ou des mathématiques. Les cabinets de physique, les laboratoires, les collections, là où ils existent, restent rigoureusement fermés aux élèves, et ne sont accessibles qu'aux professeurs et préparateurs. On les montre fièrement, comme des musées et des curiosités, à M. le Préfet, et aux étrangers de distinction qui « honorent l'établissement de leur visite ». — Et si l'on exhibe les appareils, si l'on fait quelques expériences en classe, je tiens que ce sont là des simulacres d'observation et d'expérimentation, de purs spectacles récréatifs, mais stériles. Ce qui importe en effet, n'est pas de montrer de loin un appareil aux élèves, et de leur faire constater un phénomène laborieusement préparé en dehors d'eux; c'est de les mettre en mesure de faire fonctionner l'appareil eux-mêmes, et par là seulement, de le bien connaître; c'est de leur permettre de préparer eux-mêmes l'expérience; car ce qui instruit

[1] *Revue des Deux-Mondes*, 15 octobre 1871, p. 826, 852.

ici, n'est pas le fait, mais la préparation du fait. C'est la constatation des circonstances, des conditions, qui seules, rendent le phénomène possible ; c'est la pratique des précautions ; c'est l'observation des détails ; c'est l'habitude de ne juger et de ne parler qu'après avoir vu ; en un mot, c'est ce scrupule de l'exactitude, qui devient pour l'expérimentateur une sorte de religion. Voilà le savoir fécond, et le vrai profit de l'enseignement. Pour faire un cordonnier, ce serait une bien piètre méthode que de montrer un soulier tout fait ; et puis, d'expliquer théoriquement, en faisant prendre des notes, et apprendre ces notes par cœur, comment ce soulier a été exécuté, le cuir cousu, les semelles préparées... C'est pourtant ainsi que nous fabriquons dans nos lycées nos apprentis chimistes et physiciens ; toujours la plume à la main, jamais l'outil. Tristes besognes ; pauvres résultats.

J'entends la routine, — la routine intelligente — qui me dit : « Nous ne voulons pas faire des savants, mais seulement des hommes instruits. Nous ne voulons pas donner la science, mais les résultats de la science, et une « idée » de ses procédés. Pour cela, notre enseignement, tel qu'il est conçu et pratiqué, suffit. — Ainsi, vous n'enseignez pas la physique et la chimie pour faire

des physiciens et des chimistes ? — Et pourquoi pas ? — Vous croyez faire des hommes instruits, dites-vous ? Grave erreur.

Vous ne produisez que des récitateurs savants, des perroquets extrêmement perfectionnés. Vous faites non de la science, mais de la littérature scientifique ; ce qui n'est certes pas dans l'esprit, et dans le bon sens de notre institution. Il en sera de même, tant que vous décrirez des observations à vos élèves, au lieu d'observer avec eux ; tant que vous leur raconterez des expériences, au lieu d'expérimenter avec eux.

Mais le temps manque, dites-vous ; — d'accord. Aussi conviendra-t-il de restreindre vos cours à l'essentiel : diminuez la surface ; augmentez la profondeur; tout le monde y gagnera ; vous les premiers.

« Mais les installations sont insuffisantes : on ne possède ni les locaux, ni le matériel qu'exigerait un tel enseignement ! » — C'est encore vrai. Toutefois j'estime que cette considération ne doit pas nous arrêter, et que si les professeurs le *voulaient*, les crédits nécessaires seraient vite obtenus. N'est-il pas absurde, quand on a dépensé des millions pour fonder un lycée, de frapper ces millions de stérilité, parce que l'on ne sait pas y ajouter quelques milliers de francs ?

« Mais, les élèves sont, par essence, des ani-

maux malfaisants : si on leur ouvrait les portes des laboratoires et des collections, tout y serait immédiatement mis à sac. » — En êtes-vous bien sûrs ? Pour moi, je pense le contraire ; et je crois que les enfants, comme les hommes... et les femmes, sont beaucoup ce qu'on les fait ; j'estime que l'ordre est affaire d'organisation et de discipline ; de responsabilité et de liberté. Nos jardins publics sont-ils dévastés depuis qu'on en a ouvert les portes ? Non, l'abus ne vient pas de l'usage, mais de la privation ; et je suis convaincu, qu'avec du savoir faire, on amènerait ces prétendus destructeurs, à soigner les appareils et le matériel, aussi bien que des conservateurs assermentés...

Nous n'avons rien à reprendre aux méthodes mathématiques. Nous avons déjà dit que seul, ou à peu près seul, cet enseignement était bien organisé dans nos écoles. Cela tient à deux causes : La première, c'est que, dogmatique par essence, ne demandant, pour tout instrument d'étude, qu'un tableau noir et un peu de craie, un bout de papier et une plume, il se prête bien à l'organisation simple et rudimentaire de notre discipline. La seconde, c'est que l'importance extrême, la prépondérance attribuée aux mathématiques, dans les examens de nos grandes écoles, donne à ces

études une faveur que les autres ne rencontrent pas au même degré. Le danger n'est pas ici dans l'insuffisance, mais dans l'abus de la culture mathématique ; le jugement pouvant se fausser par l'habitude exclusive des déductions absolues. Mais cet inconvénient n'existerait plus, si ces connaissances abstraites se trouvaient équilibrées par une étude bien faite des réalités morales et physiques ; et si la pratique des méthodes inductives, venait apporter un indispensable contre-poids à l'abus du raisonnement à priori.

La littérature et la philosophie, dans notre programme, forment la base commune des études secondaires à la période supérieure. Nous nous étendrons peu sur les méthodes qui conviennent à ces enseignements; nous n'aurions en effet qu'à répéter ce que nous avons déjà dit au sujet de l'histoire et des sciences physiques.

Le professeur de littérature, pas plus que le professeur d'histoire, ne se laissera aller à la tentation de l'enseignement égoïste et « livresque ». Il ne croira pas avoir rempli sa mission, quand il aura débité à ses élèves des livres tout faits, tirés de son fonds ou de celui d'autrui. Il jouera franc jeu avec ses élèves ; leur montrant les procédés et les sources ; les prenant en quelque sorte pour collaborateurs et confidents. Peut-être nous

épargnera-t-on ainsi la fabrication, un peu trop abondante aujourd'hui, de ces critiques de vingt ans, qui, dans les salons, jugent les anciens et les modernes, avec une assurance imperturbable, sans les avoir jamais lus. Ils ont fréquenté un homme qui les avait lus ; cela leur suffit.

On a cru, comme disait Montaigne, que ces jeunes gens « apprendraient les caprioles, en les regardant faire ». On s'est trompé. Ils ne sauront jamais danser, n'ayant jamais essayé leurs jambes. Ils ne sauront peut-être jamais, ni comprendre, ni juger d'eux-mêmes une œuvre originale. Ils sont voués à la seconde main à perpétuité.

Qu'on introduise donc décidément nos jeunes gens dans notre merveilleux domaine de poésie et d'éloquence, au lieu de le leur montrer toujours par la fenêtre. Ils ont dix-huit ans ; ils se seront déjà essayés à observer, à comparer, à réfléchir ; les premières pensées originales commenceront à poindre dans leurs esprits. C'est le moment de leur ouvrir tout grands nos trésors littéraires ; de les leur faire voir de leurs yeux, manier de leurs mains, et admirer avec leur cœur et leur âme. Dès que l'enchaînement de la doctrine aura évoqué, dans le cours, un grand nom de notre histoire littéraire, aussitôt le professeur distribuera entre tous, l'œuvre de l'écrivain. Chacun étudiera une partie, choisie selon son goût. L'ayant lue et étu-

diée, il en rendra compte, soit par écrit, soit verbalement; soit dans la classe, soit dans sa conférence. Le maître sera toujours là, pour diriger, rectifier et éclairer ; et quand il jugera que l'affaire est connue, et les débats suffisamment développés, il les résumera, comme tout bon président doit le faire. Ce résumé sera sa leçon. Mais quelle leçon ! et combien différente de ces espèces de « solos » littéraires que nous avons si souvent entendu exécuter dans les classes et les facultés ! Le maître se sent compris, écouté, quelquefois même admiré ; l'élève retrouve ses propres idées, mais sous une forme précise et élégante ; il voit ce qu'il avait aperçu ; il apprend ce qu'il avait soupçonné ; il approuve ou il résiste ; mais il ne récite plus, il ne copie plus ; il pense. Telle est notre manière de comprendre l'enseignement *actif* de la littérature[1].

[1] On confond constamment, dans la pédagogie du jour, deux objets connexes et voisins, mais néanmoins fort différents : je veux dire l'étude des langues et l'étude des littératures. De cette confusion est né un certain trouble dans les instructions données à nos professeurs de l'enseignement classique. Si on se propose d'apprendre une langue ancienne ou moderne, les procédés à employer seront tout autres que si l'on veut faire connaissance avec les littératures. — Nous estimons que, dans le premier cas, tous les exercices de composition, thèmes, versions, versification, discours, seront excellents. Excellent aussi, l'usage des recueils, extraits, morceaux choisis, excerpta, conciones, etc., aujourd'hui bannis et injustement bannis de nos classes. Mais ces mêmes exercices et ces mêmes ouvrages didactiques seraient absolument insuffisants, pour initier les élèves à l'histoire littéraire, à une sérieuse connaissance des auteurs. Il faut donc s'entendre. J'admets que la connaissance des grandes œuvres

Il serait bien oiseux de répéter ce que nous avons déjà dit de l'enseignement actif, à propos de toutes les connaissances diverses qui sont classées sous le nom général de « Philosophie ». L'étude des méthodes propres à chacune de ces sciences entre dans le cadre même de la doctrine enseignée. Nous n'irons donc pas tracer ici des règles pratiques pour professer la science, à des maîtres éminents qui ont précisément pour mission expresse de les faire connaître, et qui, par suite, les connaissent mieux que nous. — Si, dans leurs cours, ils ne les appliquent pas autant que cela serait désirable; s'ils se laissent, eux aussi, glisser sur la pente du dogmatisme à outrance; s'ils ne mettent pas en jeu, autant qu'il serait nécessaire, l'entendement de leurs élèves, ils n'en sont pas tout à fait responsables. Ils doivent entasser trop d'enseignements dans un temps trop court; ils doivent obéir au règlement et faire des bacheliers plutôt que des philosophes. Mais donnez-leur un programme plus court, et un temps

littéraires soit la fin; mais la connaissance des langues est le moyen. Or il faut commencer par le moyen, et pour cela, accepter franchement les procédés pédagogiques qu'une expérience séculaire a consacrés. L'étude littéraire viendra ensuite, et avec les lectures courantes d'auteurs entiers, ces travaux d'analyse critique aujourd'hui en honneur. Intempestifs et impossibles dans les premières années des classes, avec des élèves trop jeunes, inexpérimentés et ignorants, ces procédés deviendraient utiles et nécessaires, pour couronner les études.

plus long. Accordez-leur plus d'initiative; donnez-leur les deux années que nous réclamons, et nul doute qu'ils n'appliquent, d'eux-mêmes, les principes généraux dont nous avons parlé à propos des autres parties du programme.

Nul doute qu'ils ne fassent rendre à ces hautes études, couronnement et conclusion nécessaire de toutes les autres, leur maximum d'effet utile. Nul doute qu'ils ne s'efforcent, non seulement de communiquer ce qu'ils savent, mais aussi de montrer comment ils l'ont appris. Nul doute qu'ils ne sachent faire intervenir activement leurs élèves dans l'enseignement; qu'ils ne pratiquent avec eux cet art socratique d'accoucher les esprits, cette « maïeutique », qui sera toujours la méthode pédagogique par excellence. C'est en effet par elle, et par elle seule, que le maître arrive à être compris, à être clair. — Or la clarté n'est pas seulement, comme on l'a dit, la politesse du professeur, et en particulier du professeur de philosophie, elle est son devoir même; elle est tout. Et pour être clair, il ne suffit pas, (bien que ce soit déjà beaucoup), de s'entendre soi-même; ni même d'exprimer bien ce que l'on entend bien. Il faut amener l'élève par degrés, non pas seulement à apprendre, à répéter, à réciter votre pensée, mais à la penser lui-même. Et pour cela, il faut tenir sans cesse son esprit en éveil, bien vivant, bien

actif. Tel est le rôle d'un bon professeur. A cette condition, il sera clair. Et plus il aura de clarté, plus il aura de profondeur. Car ce qui est profond, en philosophie, ne va pas vers la nuit mais vers la lumière.

Pour conclure, et pour résumer tout ce que nous venons d'exposer sur les méthodes de l'enseignement classique, nous abriterons notre manière de voir sous deux citations, dont l'autorité n'échappera à personne. L'une émane du sage Rollin, et nous pouvons dire qu'elle exprime en même temps que son opinion, celle de tous les grands pédagogues de l'antiquité grecque et latine. L'autre, au contraire, toute moderne, résume l'opinion du Conseil supérieur de l'instruction publique, en 1880 ; c'est-à-dire de la fleur de notre Université contemporaine. Les voici : le grand recteur disait en 1680 : « Le but des maî-
» tres n'est point d'apprendre à leurs disciples
» seulement du grec et du latin, ni de leur ensei-
» gner à faire des thèmes, des vers, des amplifi-
» cations ; à charger leur mémoire de faits et de
» dates historiques, etc.... Le but des maîtres,
» dans la longue carrière des études, est d'accou-
» tumer leurs disciples à un travail sérieux ; de
» leur faire estimer et aimer les sciences ; d'en

» exciter en eux une faim et une soif, qui, au
» sortir du collège les leur fassent rechercher;
» de leur en montrer la route; de leur en bien
» faire sentir l'usage et le prix, et par là de les
» disposer aux différents emplois où la Providence
» divine les appellera[1]. »

Deux cents ans plus tard, le Conseil supérieur, après avoir arrêté un nouveau plan d'études, s'attachant à poser les principes des nouvelles méthodes qui devaient être désormais appliquées, débutait ainsi : Article premier : « Dans tout le
» cours des études et dès les premières classes,
» l'enseignement aura pour objet *de développer*
» *le jugement* de l'enfant, en même temps que sa
» mémoire et de l'exercer à exprimer *sa pensée*[2]! »

[1] *Traité des Études*, liv. VIII, t. III, p. 222.

[2] C'était parler d'or, et ces sages instructions faisaient grand honneur à ceux qui les formulaient avec tant de précision et de fermeté. Malheureusement, pour les appliquer, il aurait fallu diminuer le programme et on l'augmentait : il aurait fallu augmenter le loisir des élèves et des maîtres, et on le diminuait.

CHAPITRE XX

RÉFORME DU BACCALAURÉAT

L'unique sanction des études secondaires est le baccalauréat. Que deviendra cet examen dans notre système? Convient-il de le supprimer ou de le maintenir? Si on veut le maintenir, faut-il le modifier, ou le laisser subsister comme il est? Telles sont les questions qu'il nous reste à examiner.

Cette « affaire » du baccalauréat se juge depuis bien des années déjà; on nous permettra de la résumer pour fixer les idées.

On a dit que les études secondaires n'avaient pas besoin de sanction; que chaque carrière n'avait qu'à se défendre par un concours spécial; que des peuples fort sages, les Belges, par exemple, avaient supprimé leur baccalauréat, (*le graduat*), et que les choses n'en allaient pas plus

mal[1]. — Nous ne partageons pas cette manière de voir. Nous croyons fort utile, sinon indispensable, de laisser subsister, à l'issue des études classiques, un examen qui leur serve de conclusion et de contrôle. Les pouvoirs publics ont le devoir et le droit de surveiller le fonctionnement de tous les organes sociaux; ils doivent donc pouvoir faire sur l'enseignement public comme une enquête permanente. Le baccalauréat est une sorte d'instrument de mesure, un baromètre universitaire qui marque constamment le niveau des études classiques. L'État et les particuliers peuvent toujours le consulter; il est public. La perspective de ce tribunal pédagogique, où les maîtres et les élèves doivent à un moment donné se faire juger, doit évidemment exercer une certaine influence sur le zèle de tous. L'homme est ainsi fait, que pour encourager son effort vers le bien, il ne suffit pas de lui rappeler son devoir, ni de lui proposer son propre perfectionnement moral; il faut lui mettre devant les yeux un intérêt plus immédiat, un encouragement en quelque sorte matériel et tangible. Le diplôme de bachelier, avec son prestige et ses privilèges, est ce stimulant

[1] Voir le livre curieux de Fr. Bastiat, *Baccalauréat et Socialisme*, Paris, 1850. Bastiat attaque surtout le baccalauréat comme étant l'expression et la cause des études latines, avec lesquelles nous saturons nos enfants, « des opinions et sentiments d'un peuple de brigands et » d'esclaves ! ! »

nécessaire. Le principe de l'examen est donc bon, et doit être maintenu.

Et dans l'application, il y a aussi quelque chose d'excellent : c'est la composition du jury d'examen. Les examinateurs sont tous des membres de l'enseignement supérieur ; pour la plupart, ils ont passé par l'ordre d'enseignement qu'ils sont appelés à juger, mais ils ne lui appartiennent plus. Ils ne connaissent en aucune façon les candidats ; et n'ont à se préoccuper, ni de leurs antécédents, ni de leurs origines scolaires. Ils présentent donc à l'État, aux familles, aux élèves, des garanties de compétence, de désintéressement, d'impartialité, que d'autres juges ne pourraient que bien difficilement offrir au même degré. Voilà donc encore un détail d'organisation à conserver soigneusement.

Mais après le bien, voyons le mal. Et d'abord, le grand reproche : ce programme encyclopédique d'examen, calqué sur le programme encyclopédique des études, exigeant une préparation artificielle et superficielle, transformant les dernières classes de nos lycées en espèces d'ateliers, où le bachelier se fabrique comme une poterie, où le vrai savoir est remplacé par une sorte de « truquage », destiné à faire illusion pendant vingt-quatre heures. En vain a-t-on essayé de remédier

à cet inconvénient, en scindant l'examen en plusieurs tronçons ; en divisant, par exemple, le baccalauréat ès lettres en deux parties : rhétorique et philosophie. L'idée était excellente, mais l'exécution a été défectueuse ; puisqu'au lieu de simplifier, on n'a fait que compliquer ; et qu'au lieu d'une seule épreuve, les élèves doivent en subir deux, dont chacune est au moins aussi lourde que l'ancienne[1].

Ce premier inconvénient en produit un second : c'est la part trop considérable laissée à la chance. Le temps réservé à chaque matière, à l'examen, est relativement court ; les questions sont par suite très limitées. Il peut donc arriver, étant donné l'immense étendue du programme, ou qu'un bon élève réponde mal sur un point spécial, ou qu'un mauvais élève réponde bien. Ceux-là surtout, qui se sont contentés de faire des études consciencieuses, sans trop se soumettre à la préparation factice de l'examen, sans avoir été mis au régime spécial d'une « boîte à bachot », sont exposés à de douloureux mécomptes. A chaque session, on voit des paresseux reçus, et des laborieux refusés. Ce sont des accidents, je le veux

[1] Si bien que la Faculté des lettres de Paris consultée sur la réforme de l'examen, a répondu par l'organe élégant et autorisé de M. A. Croiset en conseillant de revenir à l'ancienne unité du baccalauréat ès lettres...

bien ; mais c'est déjà trop qu'ils puissent se produire.

Enfin, on reproche à cet examen d'être combiné de telle sorte, qu'on ne tient aucun compte au candidat des facultés sur lesquelles sa préparation a été reconnue suffisante. Si, après avoir été admissible, c'est-à-dire après avoir subi un examen écrit, au moins passable ; si, après avoir même à l'examen oral, répondu convenablement sur la plupart des questions, il échoue pour avoir été trop faible sur une seule partie, tout ce qu'il a fait de bien, tout ce qu'il sait, ne lui sert de rien. Il est mis sur le même pied, et traité de la même façon, que le candidat déclaré tout à fait nul, et non admissible. Pour l'un comme pour l'autre, tout est à recommencer. Cela n'est pas juste, et peut donner lieu aux plus regrettables accidents. Après avoir échoué une première fois, par ignorance, par insuffisance, l'élève peut échouer une seconde fois, par accident, par défaut de mémoire, etc. L'aspirant bachelier, tout en apprenant à nouveau ce qu'il sait mal, doit donc se tenir en haleine sur ce qu'il sait bien. D'où un surcroît d'efforts, un découragement, un dégoût, et finalement toujours, une perte de temps.

Voilà certes des griefs sérieux ; mais n'est-il pas possible de les faire disparaître ? n'est-il pas pos-

sible, par une organisation convenable, de retenir ce que l'examen a de bon, en éliminant ce qu'il a de mauvais ?

Nous répétons, en premier lieu, qu'il faudrait maintenir le principe d'un examen, comme sanction des études et contrôle de l'État. De plus, nous estimons qu'une seule épreuve, subie à la fin des classes, ne suffit pas. Cet examen vient trop tard ; il n'exerce réellement son action que sur les deux dernières années, et alors, il agit trop fortement. La mesure proposée par M. Jules Simon, et qui a prescrit le dédoublement du baccalauréat ès lettres, était inspirée par une idée fort juste, mais le principe a été mal appliqué. Nous irions plus loin dans cette même voie, et nous diviserions le baccalauréat en trois étapes ; au lieu de les rejeter à la fin des études, nous les échelonnerions de deux en deux ans, à la fin de chacune des périodes, élémentaire, moyenne et supérieure de l'enseignement secondaire.

Après les deux premières années : premier examen : premier certificat d'études.

Après la quatrième année : deuxième examen : deuxième certificat d'études.

Après la sixième année : troisième examen, et diplôme de bachelier.

Une seule espèce de certificats : correspondant

à l'organisation commune des études, dans les deux premières périodes.

Mais trois espèces de baccalauréats, correspondant à chacune des trois sections que nous avons distinguées, à la troisième période des études secondaires : baccalauréat ès lettres ; baccalauréat ès sciences physiques et mathématiques ; baccalauréat ès sciences naturelles.

L'organisation actuelle des jurys d'examens, composés de membres de l'enseignement supérieur, devrait être maintenue surtout pour l'examen du troisième degré donnant droit au titre et au diplôme de bachelier. Nous avons dit, en effet, quelles précieuses garanties de compétence, d'autorité, de désintéressement et d'impartialité, présentaient de tels examinateurs. Un récent arrêté a permis aux professeurs de facultés, et aux maîtres de conférences de s'adjoindre, en cas de besoin, pour faire passer les examens, des agrégés de l'enseignement secondaire. Cet arrêté est sage, si on n'en fait pas abus; et si on se borne à s'en servir pour soulager les facultés du travail considérable que leur imposent ces examens, travail que notre système augmenterait encore, mais non de manière à le rendre impossible. — On pourrait à la rigueur admettre que les jurys chargés de faire passer les examens à la fin de la seconde et

de la quatrième années fussent composés d'agrégés de l'enseignement secondaire, sous la présidence d'un professeur de faculté.

Nul ne pourrait être admis aux cours moyens de l'enseignement secondaire, s'il n'était pourvu du premier certificat d'études; nul ne pourrait être admis à la division supérieure, s'il n'était porteur du second certificat d'études.

Il est à présumer que, grâce à cette nouvelle organisation, les principaux inconvénients que l'on reproche au baccalauréat disparaîtraient.

En premier lieu, le zèle des élèves ne serait plus stimulé seulement pendant la dernière, ou les dernières années de leurs classes, comme cela a lieu actuellement; mais la perspective d'une sanction prochaine et sérieuse entretiendrait leur ardeur pendant toute la durée des études.

En second lieu, tout ce qui aurait été appris pendant une période de deux années, et de deux années seulement, serait consacré par l'examen, et on n'y reviendrait plus. — Aujourd'hui, on voit figurer au programme de l'examen final, des matières enseignées plusieurs années auparavant; d'où la nécessité de ces fastidieuses révisions, et ces pertes de temps, que nous déplorions tout à l'heure. Tout ce fâcheux encombrement disparaîtrait.

En outre, les examens, étant exactement adaptés

aux études, bénéficieraient de toutes les simplifications apportées aux programmes. Ils n'auraient plus en aucune façon, ce caractère encyclopédique, dont nous avons signalé la néfaste influence sur les études ; et nos enfants ne seraient plus gavés artificiellement de faux-savoir, comme ces volailles à qui l'on fabrique, pour l'heure du sacrifice, des organes mortellement gonflés d'une graisse malsaine.

Le nombre des matières étant réduit, l'examinateur aurait tout le loisir d'interroger convenablement le candidat, et de le juger en connaissance de cause. La part du hasard serait ramenée à un minimum, et tout élève, qui aurait bien travaillé, étant sans reproche, pourrait être aussi sans peur en affrontant l'épreuve.

Enfin, peut-être ne serait-il pas impossible d'établir que toutes les parties du même examen, au lieu d'être solidaires les unes des autres, comme elles le sont aujourd'hui, seraient indépendantes ; et que, si un candidat avait obtenu une bonne note dans une des facultés, le bénéfice lui en serait définitivement acquis ? On éviterait ainsi de faire perdre plusieurs mois, une année peut-être, quelquefois davantage, à un jeune homme, parce que, sur un seul point, il aura paru trop faible, alors qu'il était suffisamment préparé sur tout le reste. Il serait donné au candidat une note parti-

culière pour chaque partie de l'examen : si cette note dépassait la moyenne des points constituant la mention « passable, » elle serait définitive. Le candidat n'aurait plus à être examiné sur la matière pour laquelle il aurait fait des preuves suffisantes de capacité. En cas d'échec, il ne serait plus tenu qu'à se faire examiner sur la partie où il aurait failli. Le certificat d'études officiel, définitif, lui serait acquis lorsqu'il aurait obtenu, soit successivement, soit simultanément, des mentions suffisantes sur chacune des épreuves obligatoires. Le diplôme relaterait les notes obtenues pour chaque épreuve ; ces notes seraient exprimées par des chiffres, de 1 à 20. Nous verrons plus tard à quoi pourraient peut-être servir ces mentions [1].

Si le baccalauréat se transformait d'après les principes que nous venons d'esquisser, on voit que tout en conservant le même nom, il se trouverait profondément modifié, dans ses conditions, ses procédés, son programme, son essence même, et surtout dans sa *valeur*.

Ce titre de bachelier, dans l'organisation nouvelle, correspondrait à un degré d'instruction supérieur à celui que comporte aujourd'hui le même diplôme. Le certificat d'études délivré après la période moyenne de l'enseignement serait à peu

[1] Ne pourrait-on pas tout au moins décider que l'admissibilité serait définitive, et acquise une fois pour toutes ?

près au niveau de l'épreuve actuelle ; et le nouveau baccalauréat serait comme une étape au-delà, s'approchant de la licence.

Il nous reste à examiner un dernier point, le plus important peut-être : c'est celui des privilèges attachés au titre de bachelier.

Ici encore, nous sommes en présence d'une tradition et d'une organisation bien peu démocratiques. La plupart des carrières administratives de l'État exigent de leurs surnuméraires le diplôme de bachelier. Or, il est évident que, pour beaucoup de fonctions, cette garantie est absolument illusoire et injustifiée ; ou plutôt, elle ne constitue pas une garantie *professionnelle*, mais une précaution *sociale*. On veut que ces administrations se recrutent exclusivement dans une certaine classe de la population, celle qui produit des bacheliers ; c'est-à-dire, en général, dans la classe qui possède de la fortune. Mais en quoi le baccalauréat prépare-t-il donc à la carrière des contributions directes et indirectes? à l'enregistrement et aux domaines? etc. N'est-il pas évident que des jeunes gens, pourvus d'une instruction primaire convenable, ou des hommes rompus aux affaires industrielles et commerciales, seraient bien autrement préparés, et rendraient de bien autres services à l'État que les surnuméraires ba-

cheliers, dont toutes ces administrations sont encombrées? Bien mieux que nos lycées, l'industrie et le commerce forment des comptables experts, des calculateurs exercés, des employés ordonnés, assidus, des calligraphes habiles; et, au moins tous les postes inférieurs seraient plus utilement tenus par des hommes ayant reçu cette initiation pratique. Donc, ici, le baccalauréat confère un véritable *privilège social*, et, à notre avis, c'est à la fois une injustice et une faute. Cela devrait donc disparaître.

Par contre, nous croyons que, si le baccalauréat ne doit plus conférer le privilège *social* qu'il procure, il pourrait peut-être donner des privilèges *scolaires*, qu'il ne procure pas.

Le diplôme de bachelier est requis comme une des conditions pour l'entrée à la plupart de nos grandes écoles : mais pour aucune d'elles, sauf pour les écoles de droit et de médecine, cette condition n'est suffisante. Toutes ont institué, pour assurer leur recrutement, des concours spéciaux.

Cette organisation se comprend parfaitement dans l'état actuel des choses. Si les programmes de ces concours sont analogues ou équivalents à ceux du baccalauréat, ce qui est le cas, par exemple, pour l'Ecole spéciale militaire et pour l'Ecole centrale des arts et manufactures, dont les examens diffèrent peu de ceux du baccalauréat ès

sciences, la multiplicité des examens tient au défaut de coordination, déjà signalé, entre les degrés de l'enseignement public. Ces grandes écoles n'ont rien de commun avec l'Administration universitaire; elles dépendent de ministères différents; elles ne se préoccupent pas des examens antérieurs; elles exigent le baccalauréat, mais comme une formalité. Il leur faut des examens spéciaux. C'est un double emploi et du temps perdu; il serait peut-être facile d'éviter cet inconvénient, mais on ne met même pas cela en question. Toujours le même défaut d'unité et d'organisation.

Si, au contraire, comme c'est le cas pour l'Ecole polytechnique, l'Ecole normale supérieure, etc., le programme du concours est très différent de celui du baccalauréat, on se débarrasse au plus tôt de ce dernier examen, comme d'une ennuyeuse corvée; et quant aux études du lycée, toutes celles qui ne préparent pas directement au concours, sont nulles et non avenues, ou à peu près. Dans ce cas, l'examen du baccalauréat n'apparaît plus que comme une complication assez inutile, dont les exigences ne font qu'embarrasser le travail sérieux, la préparation au concours de l'école.

Il nous paraît que par suite de la transformation profonde que subirait le baccalauréat dans notre système, ce qui n'est pas actuellement prati-

cable, le deviendrait, et qu'on pourrait peut-être essayer de faire l'économie de la plupart de ces concours. On épargnerait aux maîtres ces éternelles et stériles constatations, et aux élèves, ces jeux périlleux de l'aplomb et du hasard; et, les uns et les autres ne seraient pas embarrassés pour trouver de leur temps un meilleur emploi, fût-ce de ne rien faire. — On donnerait enfin satisfaction à ces plaintes dont M. Jules Simon se faisait, tout récemment, le spirituel interprète, lorsqu'il se moquait « de cette fantaisie bizarre qui s'est emparée » de l'Occident, de copier un peuple que nous » avions toujours regardé de haut en bas (en quoi » nous avions tort), le peuple chinois, qui a passé » tant de siècles à nous imiter et qui, aujourd'hui, » prend largement sa revanche. — Nous nous » sommes, comme lui, voués aux mandarins et » aux examens. — Notre population passe la moitié » de sa vie à subir des examens et l'autre moitié à » les faire subir[1] ! »

Le but serait de supprimer tous les examens et concours exigés à l'entrée des grandes écoles, à l'exception de ceux de l'École normale supérieure et de l'École polytechnique. Il faudrait peut-être, en effet, maintenir le mode actuel de recrutement

[1] Discours à la séance d'ouverture de la Société d'Économie sociale, 1887.

de ces deux établissements. Il importe fort que, représentant chez nous la culture littéraire et scientifique à son niveau le plus élevé, ils n'admettent qu'une élite capable de recevoir le haut enseignement et de perpétuer la tradition des meilleurs maîtres. Nous demanderions seulement que, dans l'intérêt des candidats, et surtout des études, la limite d'âge pour le concours de l'Ecole polytechnique fût reculée de deux ou trois ans. — En outre, le programme des concours d'admission à ces écoles devrait être l'exacte expression des études secondaires, et ne contenir rien d'autre et rien de plus. Il serait modelé sur elles et non pas elles sur lui. Ainsi, l'enseignement des lycées ne serait plus énervé par des préoccupations étrangères à son objet propre; et, la fascination du redoutable concours ne mènerait plus les élèves, et parfois les maîtres, au culte néfaste des petits moyens, du savoir postiche et des ficelles d'examen.

Quant aux autres écoles, il nous semble que les concours d'entrée pourraient, sans inconvénient, être supprimés et remplacés par le baccalauréat. Déjà les écoles de médecine et de droit ne demandent pas d'autre titre à leurs étudiants, pour les admettre, que celui de bachelier, et se réservent, par leurs examens spéciaux, d'éliminer

les incapables ou les paresseux. L'accès aux Facultés des sciences et des lettres, pour la préparation à la licence et aux certificats d'aptitude, est ouvert à tous les bacheliers, et l'on ne voit pas que ce système produise de mauvais résultats. Pourquoi ne pas l'étendre, par exemple, à l'Ecole centrale des arts et manufactures et peut-être même, à l'Ecole spéciale militaire ?

On sait que ces écoles se recrutent par voie de concours, et que les élèves admis, sur toute l'étendue du territoire, sont concentrés dans deux établissements uniques, situés à Paris ou près de Paris. Là, se préparent uniformément l'immense majorité de nos ingénieurs civils et de nos officiers. Cette organisation doit certainement tenir à autre chose qu'à notre manie française de centralisation, et, pour les hommes du métier, elle doit présenter des avantages que nous ne connaissons pas ; car, pour notre compte, nous n'en apercevons que de bien petits, balancés par de bien grands inconvénients. — Ces entassements d'étudiants ne valent rien. Sauf une infime minorité d'élèves, la grande masse échappe, je ne dis pas, à la sollicitude, mais même, aux regards du maître. Quelqu'ingénieux que soit le système d'interrogations et de répétitions, la plupart des élèves restent abandonnés à eux-mêmes. Se figure-t-on

bien ce que peuvent être des cours où assistent, en même temps, cent à cent cinquante étudiants? — A un autre point de vue, supposons, ce qui est rare, mais non impossible, qu'un professeur soit médiocre et son enseignement mauvais; voilà donc toutes nos générations d'ingénieurs ou d'officiers français condamnés à subir cette doctrine insuffisante et à conserver longtemps, toujours peut-être, des trous dans leur instruction spéciale?

On comprenait une seule École centrale d'Ingénieurs, tout à fait un début de ce grand mouvement industriel qui a couvert notre pays d'usines, d'exploitations, de manufactures, de chemins de fer, et centuplé sa fortune mobilière; alors que l'on n'était pas encore familier avec cette idée que tout doit se faire scientifiquement et mécaniquement; alors que les colonels de Scribe régnaient encore dans la comédie bourgeoise et n'avaient pas été détrônés par les « Ingénieurs » de MM. Ohnet et consorts. A ce moment, une école unique se justifiait, et par la rareté des maîtres et par le petit nombre des élèves. Mais aujourd'hui, c'est un non-sens. L'École centrale est monstrueuse; on a beau en augmenter les locaux, ils restent toujours trop étroits. — De même pour l'École spéciale militaire. Quand il ne fallait fournir des cadres qu'à trois ou quatre cent mille

hommes, Saint-Cyr pouvait à peu près suffire. — Mais aujourd'hui, dans un état militaire où l'on peut réclamer, à un moment donné, des officiers pour dix-huit cent mille hommes, est-ce vraiment assez d'une seule École ? N'est-on pas amené à donner à cet établissement des proportions démesurées ? — Il serait temps de faire essaimer ces énormes ruches ; de les débarrasser d'un trop plein encombrant et nuisible. Il serait bon de créer, dans nos grands centres industriels et militaires, des écoles régionales. Nous indiquerons, quand nous parlerons de l'éducation militaire, au chapitre XXIX, comment nous entendrions cette réorganisation. Bornons-nous à signaler ici, parmi les plus importants avantages qui en résulteraient, celui de pouvoir supprimer les concours d'entrée. Car on n'aurait plus, comme aujourd'hui, le bon prétexte du manque de place et de l'exiguïté des installations matérielles. On échapperait alors au grave inconvénient de s'en remettre à peu près complètement au hasard, pour choisir nos futurs ingénieurs et nos futurs officiers. En effet, entre ceux qui sont admis et ceux qui sont refusés, il n'y a souvent que des nuances imperceptibles. Parfois des esprits très médiocres, produits factices de préparateurs adroits, priment, au jour de l'examen, des esprits plus solides et moins habilement « présentés ». Si

l'on admettait tous les candidats bacheliers à commencer ces études spéciales, sous leur propre responsabilité, l'élimination des éléments insuffisants ne se ferait pas, comme aujourd'hui, un peu au petit bonheur; elle résulterait d'épreuves répétées, poursuivies pendant le cours d'une année entière, et les calculs des entrepreneurs de concours seraient singulièrement contrariés.

Ainsi, d'après notre système, le *baccalauréat ès lettres* préparerait directement au *concours* de l'École normale supérieure et donnerait libre accès aux cours et conférences des facultés des lettres, de l'École des hautes études littéraires, politiques, etc., de l'École des Chartes, etc.

Le baccalauréat *ès sciences physiques et mathématiques* préparerait directement au *concours* de l'École Polytechnique et donnerait libre accès aux cours et conférences des facultés de sciences, des Écoles des hautes études scientifiques, aux Écoles spéciales militaires, des Arts et Manufactures, de commerce; etc...

Enfin le baccalauréat *ès sciences naturelles* permettrait d'entrer, sans autre diplôme, aux Écoles de médecine, de pharmacie, d'agriculture, d'art vétérinaire, etc., etc...

A la fin des sessions annuelles, on dresserait dans chaque académie une liste générale des

élèves reçus aux différents baccalauréats. Un classement, par ordre de mérite, serait établi en tenant compte de toutes les notes ou points obtenus dans les examens publics antérieurs et relatés dans les certificats. L'addition de ces notes successives déterminerait le rang de chaque bachelier dans l'Académie, ou, tout au moins, donnerait lieu à une mention inscrite au diplôme.

On s'organiserait de manière à rendre les épreuves aussi égales que possible entre tous les candidats de la même académie et entre toutes les académies de France. — Par exemple, les compositions écrites, de beaucoup les plus importantes puisqu'elles sont éliminatoires, pourraient être identiques et faites, partout, le même jour. Le ministère enverrait à chaque Inspecteur d'Académie le sujet des compositions sous pli cacheté, comme cela se passe pour les concours généraux des lycées, l'examen de Saint-Cyr, etc. Les copies seraient centralisées au siège académique, corrigées, classées par des commissions spéciales et conservées pour contrôle.

Ce classement pourrait rendre de réels services. — En premier lieu, il créerait une salutaire émulation pendant toute la durée des études. On saurait que, désormais, tous les bacheliers ne se valent plus et qu'il n'y a plus cette ridicule et injuste égalité de droits entre ceux qui ont bril-

lamment obtenu leur grade, et ceux qui n'y sont arrivés, comme on dit, « qu'à la cravache ». — La note finale inscrite sur le diplôme aurait une importante valeur morale, et aussi une importante valeur matérielle.

Voici comment. Nous estimons que l'Etat, les communes, les associations, les particuliers, seront de plus en plus conduits, par le développement des principes démocratiques, à créer de nombreuses bourses pour faciliter à tous l'accès à l'enseignement supérieur. — Déjà, le Gouvernement a fondé dans ses facultés des bourses de licence; déjà, il accorde, dans ses Ecoles spéciales, de nombreux dégrèvements de frais d'étude, de trousseau, etc. — A notre avis, le classement des bacheliers devrait servir de *base fondamentale* à la collation de toutes ces bourses, de celles déjà créées et de celles à créer. — On diminuerait ainsi, dans notre démocratie, la part encore passablement scandaleuse que s'attribuent l'intrigue et la faveur dans les grâces du Gouvernement. Ni les particuliers ni l'Etat ne s'en porteraient plus mal, et les études s'en porteraient beaucoup mieux : car on y introduirait, avec ces avantages positifs, un principe puissant d'émulation et de vie.

En outre, si quelques écoles spéciales ne pouvaient disposer que d'un nombre de places limité, si d'autres voulaient, par une sélection originelle,

maintenir leurs études à un certain niveau, le classement au baccalauréat permettrait d'atteindre aisément ce double but. Dans le premier cas, les places libres seraient dévolues aux premiers inscrits sur la liste. — Dans le second cas, les portes de l'Ecole ne s'ouvriraient qu'à ceux qui auraient obtenu le minimum de points exigé.

Enfin, un dernier vœu : Ne pourrait-on pas affranchir définitivement les examens de toute charge fiscale? Est-il rien de moins juste et de moins démocratique, que ces droits d'inscriptions et de diplômes, dont on grève les familles? C'est dans un intérêt public, encore plus que dans un intérêt privé, que l'Etat convoque les jeunes gens pour les examiner et choisir ceux qui conviennent le mieux aux fonctions de l'organisme social. Les parents n'ont-ils pas déjà fait des sacrifices suffisants pour amener leurs enfants au point qui permet à l'Etat d'en tirer parti? Pourquoi aggraver encore ces charges, et faire payer fort cher des constatations qui coûtent fort peu et se font, en somme, en vue de l'intérêt social? — A un autre point de vue, si cette fiscalité ne frappe que les riches, elle crée aussi une sorte de privilège aristocratique en leur faveur, puisque seuls, ils la peuvent aisément supporter. Cette dépense peut parfaitement barrer le chemin à des candidats qui ont du mérite et peu de fortune. Renonçons donc

à ces mauvais impôts qui donnent à notre démocratie peu de profit et encore moins de gloire. Ouvrons largement la porte à tous les talents, qu'ils viennent d'en haut ou qu'ils viennent d'en bas, et que le manque de ressources pécuniaires ne puisse jamais, par le fait des lois, empêcher un citoyen de monter au rang que lui assignent ses capacités. Telle est la véritable égalité.

En résumé, au point de vue pédagogique, que le baccalauréat, rigoureusement adapté au programme des études secondaires, soit, comme le programme lui-même, revu, corrigé et considérablement simplifié ; qu'il devienne pour tout l'enseignement, une sanction équitable et raisonnable ; un principe d'émulation, d'ordre, de bonne santé. — Au point de vue social, qu'il ne confère plus de droits à des fonctions administratives sans rapport avec les connaissances qu'il suppose ; qu'il cesse d'être une sorte de privilège aristocratique ; qu'il donne accès non plus à des places, mais à des écoles ; qu'il soit gratuit et, par là, accessible à tous. — Tel est l'esprit des réformes que nous venons d'esquisser et que nous soumettons à l'examen impartial des hommes de bonne volonté.

CHAPITRE XXI

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PROFESSIONNEL

Suffira-t-il de réorganiser l'enseignement classique pour assurer à notre démocratie les cadres dont elle a besoin ? Non. Même en se réformant, notre bourgeoisie ne répondrait pas encore aux exigences de l'état social actuel, car il ne lui manque pas seulement la qualité, il lui manque aussi le nombre. Il faut lui infuser un sang nouveau, et appeler dans ses rangs de larges promotions de travailleurs. Telle était la juste intuition politique de Gambetta, quand il proclamait l'avènement des « nouvelles couches ». Mais comment obtenir ce résultat ? — Selon nous, il n'y a qu'un moyen, toujours le même : agir, non sur l'homme fait, mais sur l'enfant ; créer des écoles ; et, à côté de notre enseignement secondaire classique,

organiser libéralement un enseignement secondaire professionnel.

Des maîtres éminents ont imaginé, il y a une vingtaine d'années, une forme nouvelle d'enseignement secondaire, que l'on a appelée « Enseignement spécial ». — Spécial, à quoi ? au commerce ? à l'agriculture ? à l'industrie ? — Voulait-on satisfaire aux nécessités sociales dont nous venons de parler, en appelant les fils les plus intelligents de l'ouvrier au bienfait d'une instruction technique secondaire ? Voulait-on simplement rajeunir le vieux programme classique, et offrir aux familles bourgeoises un nouveau type d'études toujours libéral, mais plus moderne ? — Il nous semble qu'après avoir, au début, un peu flotté entre ces deux voies, l'enseignement secondaire spécial s'est définitivement fixé dans la seconde ; il veut être, et il n'est qu'une forme spéciale d'enseignement classique ; il s'adresse au bourgeois, non à l'ouvrier. Nous avons déjà exprimé notre sentiment sur cette tentative. Ce n'est pas à nous qu'il appartient de la critiquer. En effet, nous visons le même but ; et si jamais les réformes que nous proposons venaient à se réaliser, nous le devrions en grande partie, à ces initiatives courageuses, qui ont frayé le chemin et porté les premiers coups à la routine.

Mais cette création, si louable dans son principe, nous semble avoir péché par les moyens d'exécution. — Après avoir, à ses débuts, mérité un certain discrédit par un excès d'humilité, elle s'attire aujourd'hui pas mal d'animosités par un excès d'ambition. On a vu longtemps cette Cendrillon universitaire, vivant chichement des reliefs de la grande table, logeant aux combles de la maison, mal pourvue de serviteurs de second ordre, recrutés en province, arrivant de « Cluny », de la campagne. Aujourd'hui, par le prestige de je ne sais quelle puissante marraine, la pauvrette est devenue princesse, elle réclame fièrement sa part d'héritage : mêmes droits, mêmes traitements, budget spécial, professeurs spéciaux, lycées spéciaux, examens spéciaux, indépendance absolue.

A cela il n'y aurait rien à dire, et le divorce se comprendrait, s'il y avait incompatibilité profonde entre l'ancien type d'enseignement et le nouveau. Mais enfin, ils ne varient réellement que par des nuances, ils ont les mêmes visées, et... les mêmes défauts. Tous deux ont la prétention d'être également classiques, et de préparer surtout aux carrières dites libérales. Le contenu des programmes diffère un peu. — Ici, il est vrai, pas de latin ni de grec, mais que de choses à la place ! Au fond, en somme, même surcharge ; même surmenage ;

mêmes méthodes, et mêmes résultats ; trop de matières superficiellement enseignées.

Dès lors, si la fin est pareille, et les moyens analogues, pourquoi ne pas assembler ce qui se ressemble? Pourquoi donner des maîtres différents à des enfants qui demandent, à peu de chose près, les mêmes enseignements? Pourquoi les élever à grands frais, dans des établissements distincts? Pourquoi diviser encore, au lieu d'unir, et compliquer au lieu de simplifier? Pourquoi d'inutiles catégories et d'inutiles dépenses?

Il conviendrait donc, non pas de supprimer l'enseignement secondaire spécial, mais de le fondre, de le fusionner avec l'enseignement classique. Notre système scolaire donnerait, semble-t-il, satisfaction à l'idée juste qui avait présidé à cette innovation, et permettrait à certains élèves de suivre leurs goûts et leurs intérêts, en remplaçant l'étude des langues mortes par celle des langues vivantes. Mais l'unité des études classiques serait maintenue. L'équivalence des examens et des droits pour les élèves, l'uniformité de recrutement, la parité de grade pour les maîtres, supprimeraient les divisions, les classifications, les humiliations et les dissensions. Enfin, les ressources de l'état, ne servant plus à dédoubler inutilement l'enseignement classique, pourraient être consacrées à organiser le grand service

public qui nous manque, — je veux dire un *véritable enseignement secondaire professionnel*.

L'Enseignement technique commercial ou industriel, faisant suite à l'Enseignement primaire, n'existe chez nous qu'à l'état rudimentaire. Les éléments qui le composent sont incohérents et dispersés. Des écoles professionnelles ont été créées, çà et là, au hasard des circonstances, sans plan d'ensemble, sans système logique. Les unes appartiennent à l'État, d'autres aux départements, d'autres aux communes, et enfin d'autres à des sociétés particulières, ou à des individus. Celles-ci sont du ressort du ministre de l'Instruction Publique; celles-là dépendent du ministre des Travaux Publics; celles-là du ministre du Commerce, de l'Agriculture, etc., etc.

Il nous semble qu'il y aurait un très grand intérêt à réunir sous une même direction tous ces éléments épars, et à en former un ensemble coordonné. On éviterait par là beaucoup de doubles emplois et de dépenses. On assurerait d'une façon plus certaine le recrutement des maîtres, l'unité et la valeur pratique des études techniques. On les enchaînerait à l'Enseignement primaire. Le ministère de l'Instruction Publique devrait être évidemment chargé de procéder à cette organisa-

tion. On pourrait par exemple, créer trois grandes catégories : industrie, commerce, agriculture ; et dans ces cadres généraux établir les subdivisions nécessaires. Le rôle de l'état ne devrait pas être, bien entendu, d'annihiler et d'absorber les autorités locales qui ont déjà fondé quelques écoles techniques. Les divers intérêts régionaux, que ces écoles sont destinées à servir, seraient toujours tenus en grande considération ; les représentants de ces intérêts seraient nécessairement appelés à éclairer le pouvoir central, à collaborer avec lui, à lui donner des conseils et des subsides. L'État deviendrait le lien supérieur de tous ces intérêts, leur arbitre, leur tuteur, leur guide, et là où cela serait nécessaire, leur bailleur de fonds. Il encouragerait l'initiative des particuliers et des communes ; et partout, pour prix de son concours moral et financier, il ne se réserverait dans l'intérêt social, qu'un simple droit de surveillance et de contrôle[1].

[1] Ceux qui désireraient approfondir cette question si intéressante, liront avec infiniment de profit « le mémoire à M. le Préfet de la » Seine par l'inspecteur général de l'instruction publique, directeur » de l'enseignement primaire de la Seine » (in-8°, 1872) dans lequel M. Gréard, avec sa supériorité habituelle, expose la situation de l'enseignement professionnel à Paris, et étudie la question de l'organisation des écoles d'apprentissage. — Voir aussi l'ouvrage de M. Corbon, sur *l'Enseignement professionnel* ; le travail de M. L. Reybaud, sur *les Écoles d'apprentis* (*Revue des Deux-Mondes*, 1er juin 1872) ; la brochure de M. Salicis, sur *l'Enseignement manuel* ; — Th. Ferneuil, *la Réforme de l'enseignement public en France*, p. 152 et suiv., etc.

Quand on aura élaboré avec soin ce plan d'ensemble, il restera à l'exécuter, et à bâtir l'édifice. Car ce que nous possédons aujourd'hui est absolument insuffisant ; ce ne sont que des pierres d'attente. L'inventaire de notre Enseignement technique est bientôt fait : Les écoles nationales d'arts et métiers de Châlons, d'Aix et d'Angers ; les écoles de maîtres mineurs de Douai et d'Alais ; — les écoles de la Martinière à Lyon ; — de tissage et de filature d'Amiens ; les écoles d'horlogerie de Cluses et de Besançon ; de céramique de Limoges ; les écoles d'apprentissage de Nantes, du Havre : à Paris, les établissements de Saint-Nicolas ; les écoles-ateliers de la Villette ; de la rue de Tournefort ; l'école d'ébénisterie de la rue de Reuilly, récemment créées, etc. ; quelques fermes-écoles départementales ; quelques écoles de commerce communales ; et c'est tout. Quand on compare cette pauvreté à l'organisation de nos voisins, et en particulier de l'Allemagne, de la Suisse, des Etats-Unis d'Amérique, on n'est pas seulement humilié, on est effrayé. On se demande si la France ne s'endort pas dans l'illusion de sa prééminence industrielle, comme autrefois dans la légende de sa force guerrière. Notre armement économique, comparé à celui de nos voisins, n'est-il pas aussi arriéré et défectueux que l'était en 1870 notre armement militaire ? Certains indices pour-

raient nous le faire craindre. Quand un pays n'oppose aux importations agricoles et industrielles, que des tarifs douaniers ; quand ses colonies se peuplent d'étrangers ; c'est que son agriculture, son industrie, son commerce, sont malades et mal outillés en matériel, et surtout en hommes. Attendrons-nous, pour agir, ce Sedan économique dont nous avons déjà subi l'insolente menace? Ne saurons-nous pas, coûte que coûte, virilement, et avant la défaite, restaurer nos forces industrielles, et nous faire une armée de travailleurs invincible[1]? Nous avons compté les régiments et les soldats de l'Allemagne, et sans hésiter, nous avons fait le nécessaire. Comptons maintenant ses écoles techniques ; nous constaterons avec douleur notre infériorité. Nous avons huit écoles commerciales, elle en a deux cents ; nous avons une douzaine d'écoles industrielles, elle en a plus de cent. Cette comparaison nous dicte notre devoir. Nous avons donné des soldats à la France, donnons-lui maintenant de bons ouvriers, de bons contre-maîtres, de bons commerçants ; après avoir reconstitué sa puissance, sauvons sa fortune. Il y a cent mille enfants dans nos Ecoles secondaires classiques ; il en faudrait au moins autant dans nos Ecoles secondaires professionnelles.

[1] V. *Enquête sur la situation des ouvriers et des industries d'art.* (Rapport de M. Antonin Proust, député, 1884.)

Voilà le but. Nous en sommes encore bien loin[1]. Et cependant, si nous venions à l'atteindre, quel avantage! Au point de vue économique, quel profit que d'arracher chaque année par milliers, les meilleurs de nos fils d'ouvriers, à l'apprentissage des ateliers, qui trop souvent les corrompt,

[1] M. P. Jacquemart, inspecteur général de l'enseignement technique, prononçait en 1883 à une distribution de prix d'apprentis parisiens un remarquable discours dont on nous saura gré de citer les principaux passages. Il disait :

« Dans les conditions de plus en plus déplorables où se fait aujourd'hui l'apprentissage, — en présence de la concurrence de plus en plus redoutable de l'étranger, nous ne devrions rien négliger pour perfectionner notre main-d'œuvre...

» Depuis un certain nombre d'années, nous assistons à un effort formidable tenté par nos concurrents de l'étranger pour le développement de leurs industries nationales. Ce mouvement s'est surtout accentué dans les vingt dernières années. — Grâce aux expositions... grâce aux communications devenues de plus en plus faciles... — ils ont pu venir examiner de plus près nos produits aux centres même de fabrication... Ils ont pris nos modèles, les ont copiés maladroitement d'abord, puis de mieux en mieux, mais toujours avec une économie de main-d'œuvre que leur permet de réaliser la différence des salaires..., etc...

» Entre nos concurrents et nous les distances se rapprochent au point de vue de la qualité de l'exécution...

Pourquoi ?... — C'est que : « — partout l'apprentissage se trouve dans des conditions de plus en plus déplorables : le véritable apprenti d'autrefois, traité dans la famille du patron comme le fils de la maison, instruit avec sollicitude dans les secrets de son art, cet apprenti n'existe pour ainsi dire plus nulle part... l'enfant n'est placé dans l'atelier que pour rapporter aussitôt que possible un maigre salaire... il est employé aux fonctions les plus diverses, — il fait tout dans la maison, tout, sauf le métier qu'il est venu apprendre. Il grandit ainsi, apprenant par hasard son métier par pièces et par morceaux : il devient ainsi un ouvrier médiocre... Quel est le remède ! — relever l'apprentissage en France par tous les moyens possibles — et parmi ces moyens, je place au *premier rang un enseignement technique, théorique et pratique*, intelligemment appliqué aux divers besoins. »

les abêtit, et en fait des non-valeurs ; de les initier théoriquement et pratiquement aux meilleurs procédés du travail industriel, agricole, et aux principes du négoce ! Nos rares écoles de commerce, d'arts et métiers, de maîtres-mineurs, etc., rendent déjà d'immenses services ; décuplons-en le nombre, nous en décuplerons les bienfaits. — Au point de vue politique, quel renfort pour notre démocratie, quel élément d'ordre, de stabilité, de sécurité que cette élite de travailleurs, venant sans cesse grossir les rangs trop clair-semés, de ces républicains qui s'appellent messieurs, et qui sont citoyens ! — Et enfin, au point de vue social, qui ne voit le rôle décisif que jouerait la bourgeoisie nouvelle, dans l'achèvement de cette réconciliation et de cette fusion des classes, que notre Société enfante dans la douleur et dans le trouble ? Cette aristocratie à l'état naissant, viendrait se placer comme un trait d'union, comme un pont toujours accessible, entre le peuple dont elle vient et la bourgeoisie où elle va. On verrait peut-être enfin disparaître ce préjugé, dérivant de l'antique esclavage, et qui inflige comme une sorte de dégradation à l'homme qui vit du travail de ses mains[1],

[1] Channing disait avec infiniment de raison : « Le travail manuel » est si loin de mériter le mépris et le dédain qu'on finira par voir que » lorsqu'il est uni à la culture intellectuelle, il donne un jugement » plus sain, il favorise une observation plus pénétrante, une imagi- » nation plus créative et un goût plus pur qu'aucune autre profes-

préjugé néfaste, qui pousse tant de braves gens à se mépriser eux-mêmes, à sortir de leur condition, à se déclasser sous prétexte de s'élever; à devenir hors de leur sphère naturelle, des rouages médiocres et nuisibles, au lieu de fonctionner utilement dans le métier paternel. Comme s'il suffisait de quitter une blouse et d'endosser un paletot, pour s'élever soudain dans l'échelle des êtres ! L'éducation professionnelle créerait l'avancement professionnel. On verrait des ouvriers, des agriculteurs, des commerçants, après avoir passé en foule par nos écoles techniques, arriver en foule, par le travail, au bien-être, à la considération; et, mieux que toutes les phrases des politiciens, mieux que toutes les vaines promesses, et les déclamations, et les révolutions, ces exemples apaiseraient les colères et les rancunes, adouciraient les cœurs, et prépareraient le règne de la justice et de la fraternité.

sion. » Locke écrivait, dans le même sentiment : « Un gentilhomme doit apprendre un état » ; et Jean-Jacques faisait, de son Émile, un menuisier. A la fin du XVIIIe siècle, ce fut une mode, dans la noblesse française, d'apprendre un métier manuel. Le roi était serrurier, beaucoup l'imitaient sans se douter que ce jeu deviendrait un jour leur gagne-pain. — Et qui de nous, à l'heure actuelle, peut encore se croire bien sûr de son lendemain ?

TROISIÈME PARTIE

LES RÉFORMES

DANS LA DISCIPLINE MORALE

CHAPITRE XXII

LA QUESTION DE L'INTERNAT

Notre système d'internat, avons-nous dit, est la négation même de toute bonne *discipline morale*; et nous pouvons appuyer cette conviction sur l'autorité d'une foule imposante de médecins, de moralistes, de pédagogues.

Voici d'abord la docte phalange des hygiénistes. — Rien de plus absurde, selon eux, que d'interner nos enfants au milieu de cités populeuses et industrielles, où l'atmosphère est viciée par toutes sortes d'émanations; où l'on a sans cesse le pénible sentiment de respirer un air qui a déjà passé dans les poumons d'autrui; où les épidémies sont fréquentes et dangereuses. On connaît ces graves paroles du docteur Brouardel[1] : « Le milieu des

[1] Séance de l'Académie de médecine du 21 juin 1887.

grandes villes contribue évidemment à créer une constitution physiologique et un tempérament intellectuel, qui, en dernière analyse, se présentent à l'observation avec les caractères plus ou moins accentués de la dégénérescence. Ce milieu est meurtrier pour l'individu, comme pour l'espèce. On sait que les familles parisiennes, sauf de très rares exceptions, disparaissent fatalement après deux ou trois générations. Pour lutter contre ce péril aggravé encore par l'*agglomération scolaire*, il faut supprimer les grands internats ; il faut placer ceux qu'il sera indispensable de conserver, *hors des villes*, *au loin*, *en pleine campagne*. Nous nous révoltons à l'idée de manger à la gamelle ; mais, en réalité, les conditions dans lesquelles nous vivons, nous et nos enfants, sont bien autrement répugnantes ». — N'est-il pas triste de penser que pas un seul, peut-être, de nos internats, au point de vue de l'hygiène, ne se trouve installé dans des conditions scientifiques? Que pas un seul n'assure aux élèves les soixante mètres cubes d'air pur, par heure, dont ils ont besoin, d'après Pettenkofer. Presque nulle part, les aménagements intérieurs, classes, études, salles de récréation, et surtout dortoirs, n'ont les dimensions nécessaires. De là ces entassements, ces promiscuités, si détestables à tous égards [1].

[1] On lira le rapport de M. Gustave Lagneau résumant les discus-

Après les hygiénistes, écoutons les financiers; ils nous diront que nos lycées urbains sont de détestables « affaires ». Ces vastes emplacements, au milieu de grandes agglomérations, représentent d'énormes immobilisations. Se figure-t-on le loyer que coûtent à l'État et à la Ville, les grands internats de Paris, Louis-le-Grand, Saint-Louis, Henri IV, etc., calculé d'après la valeur des terrains occupés? Le moindre agrandissement nécessite des expropriations, des achats de terrains, le tout à des prix fabuleux. Comment ne pas lésiner et mesurer l'espace avec parcimonie? Pour le montant de quelques mètres carrés, on pourrait se procurer des hectares à la campagne. Ajoutons que le prix de la nourriture est forcément plus élevé; la viande, le vin, presque tous les aliments sont frappés de droits d'octroi et de plus-values de transports, de concurrences, inhérentes à la situation des villes. L'économe ne sera-t-il pas fatalement conduit à se « rattraper » sur la qualité ou la quantité de l'alimentation?

sions de l'Académie de médecine sur le surmenage intellectuel (1886-1887). — Et dans le compte rendu de ces séances, les opinions des docteurs Brouardel, J. Rochard, Peter, Hardy, etc. — Jules Rochard, *l'Éducation hygiénique et le surmenage intellectuel*, 1887 (*Revue des Deux-Mondes*, 15 mai). — Dr Fernand Lagrange, *La physiologie des exercices du corps*, Alcan, 1887. — Dr Fonssagrives, *Éducation physique des garçons*, 1870. — Romuald Gaillard, *Hygiène des lycées, collèges, institutions de jeunes gens*. — L. Guillaume, *Hygiène scolaire*, 1885. — Dr Burggraeve, *Le livre de tout le monde sur la santé*, 1863, etc.

Enfin, ni les moralistes, ni les philosophes, ni les pédagogues, universitaires ou autres, n'ont ménagé le blâme. Et M. Cousin, et M. Taine, et M. de Laprade, et M. Jules Simon, et M. Hippeau, et MM. Demogeot et Montucci, et M. Th. Ferneuil, tous les esprits fins et pénétrants qui ont étudié notre système de pensionnat et l'ont comparé à ceux de l'étranger, l'ont sévèrement condamné au point de vue moral. Nous avons déjà, dans la première partie de ce travail, signalé l'influence funeste que notre régime pénitentiaire exerce sur le caractère de nos enfants. Nous n'y reviendrons pas. — Un seul point nous arrêtera ici. C'est le danger que présente, pour les jeunes gens, surtout pour ceux qui n'y sont pas nés, et qui n'y ont pas leur famille, le séjour de nos grandes villes. On les y abandonne forcément les jours de sortie. Or, songez à ces cafés, brasseries, cabarets et bouges de tout genre ; à toutes ces vilenies de la rue ; aux ignobles étalages de certaines boutiques[1]. Qu'ont donc à gagner nos enfants, à ces contacts malsains ? Ils sont mauvais pour les grands, pourquoi ne pas en préserver les petits ? « Ce

[1] Sous prétexte de libertés commerciales et autres, on laisse commettre sur nos trottoirs, dans nos rues, publiquement, de véritables attentats à la liberté — sans épithète. — On laisse opprimer les honnêtes gens qui se taisent, par des mercantis qui savent crier, et trouvent toujours quelque politicien, en quête de suffrages, pour les défendre. Et nos cités deviennent de plus en plus des exhibitions de vices, et des foyers publics de démoralisation.

qu'on apprend à cet âge, dit Rollin traduisant Quintilien, s'imprime facilement dans l'esprit, et y laisse de profondes traces qui ne s'effacent pas aisément. Il en est comme d'un vase neuf, qui conserve longtemps l'odeur de la première liqueur qu'on y a versée ; et comme des laines qui ne recouvrent jamais leur première blancheur, quand une fois elles ont été à la teinture. Et le malheur est que les mauvaises habitudes durent encore plus que les bonnes. » Et le sage Recteur rappelant les opinions des grands philosophes de l'antiquité et en particulier de Platon, sur le respect dû à l'enfant, ajoute : « Ils veulent que non seulement on interdise aux jeunes gens jusqu'à un certain âge, toute lecture de comédie et tout spectacle, mais que toute peinture, toute sculpture, toute tapisserie, qui pourraient offrir aux yeux des enfants, quelque image indécente ou dangereuse, soient absolument bannies des villes. Ils désirent que les magistrats veillent avec soin à l'exécution de ce règlement, et qu'ils obligent les ouvriers, même les plus industrieux, qui ne voudront pas s'y soumettre, à porter ailleurs leur funeste habileté. Ils étaient persuadés que de cet amas d'objets propres à flatter les passions et à nourrir la cupidité, il sort comme un air contagieux et pestilentiel, capable d'infecter à la longue et insensiblement les maîtres même qui le respirent à chaque

moment, sans crainte et sans précaution ; et que ces objets sont comme autant de fleurs empoisonnées qui exhalent une odeur de mort, d'autant plus à craindre qu'on s'en défie moins, et que même elle paraît agréable. Ces sages philosophes veulent au contraire que dans une ville tout enseigne et inspire la vertu : inscriptions, tableaux, statues, jeux, conversations, et que, de tout ce qui se présente aux sens, et qui frappe les yeux et les oreilles, il se forme comme un air et un souffle salutaire, qui s'insinue imperceptiblement dans l'âme des enfants, et qui, aidé et soutenu par l'instruction des maîtres, y porte, dès l'âge le plus tendre, l'amour du bien, et le goût des choses honnêtes[1]. »

Cette citation est un peu longue ; mais nous n'avons pu résister au plaisir de la transcrire en entier ; elle inspirera à tous ceux qui la liront, comme à nous-même, le vif regret que les Aristote, les Platon, les Quintilien, les Rollin, aient si rarement accès dans nos conseils municipaux.

Pourquoi donc, malgré tant de défauts, et tant de protestations, l'internat continue-t-il à subsister et même à prospérer dans notre pays ?

C'est qu'il ne répond pas seulement à des habi-

[1] Rollin, *Traité des Études*. E. Didot, tome III, liv. VIII, pages 213, 214.

tudes, mais à des besoins de notre population française.

En premier lieu, il n'existe qu'environ une centaine de lycées, et autant de collèges et d'établissements libres, où l'enseignement secondaire puisse être donné d'une façon convenable. Or, il y a trente-six mille communes, et dans chacune de ces communes, plusieurs enfants qui « doivent faire leurs classes ». Si donc l'internat n'existait pas, il faudrait l'inventer pour ces enfants. N'est-il pas en effet, pour les petits bourgeois de province, le plus simple moyen de faire instruire leurs fils, sans s'astreindre à de trop lourds sacrifices ?

A un autre point de vue, l'idéal serait sans doute de conserver les enfants dans la famille ; de les élever sous l'œil vigilant du père, sous l'aile tendre de la mère. — Mais il y a quelques familles, où cela n'est pas désirable, parce que la vigilance fait défaut, ou la tendresse. Il y en a beaucoup, où cela est impossible, parce que les parents, entièrement absorbés par leurs affaires, leurs fonctions, ou leurs plaisirs, ne peuvent pas s'occuper utilement de leurs enfants. Dès lors, ne vaut-il pas mieux les mettre en pension, c'est-à-dire les faire enfermer, que de les laisser à l'abandon ? De brillants prospectus ne promettent-ils pas tous les soins que réclame le développement physique,

intellectuel et moral? Nourriture saine, abondante et variée; éducation religieuse et morale; gymnastique, soins paternels, arts d'agrément, surveillance, équitation et répétitions; le tout à un taux très modéré. Jamais, à ce prix, disent les parents, nous ne procurerions tant de bonnes choses à nos enfants. Et leur conscience est en repos, et même en joie.

Nos internats sont situés au milieu des villes, et c'est un malheur. Mais enfin, on ne les y a pas mis de propos délibéré. Lorsque les lycées furent fondés, en 1802, on les installa le plus souvent dans d'anciens couvents ou d'anciennes maisons religieuses, confisqués pendant la révolution. A cette époque, ces établissements se trouvaient généralement dans les quartiers extérieurs. Mais les cités, en s'agrandissant, les englobèrent peu à peu dans un cercle de rues et de constructions. Et dès l'instant que ces établissements sont au cœur de ces cités, où les entraînements du vice et du désordre guettent le jeune homme au coin de chaque carrefour, ne doit-on pas rigoureusement en fermer les portes? Sans cela, comment donner aux familles la sécurité et répondre à leur confiance? Et s'il faut tenir enfermées ces troupes d'adolescents, « tout enivrés du vin de leur jeunesse », ne faut-il pas une discipline de fer, pour contenir leur fougue et leurs appétits de dissipa-

tion? Entre l'ordre et l'anarchie point de milieu; et pour faire régner l'ordre, ne faut-il pas en venir à ces pratiques rigoureuses, pénibles, mais nécessaires?

Ces raisons nous paraissent excellentes. Un système de pensionnat à bon marché était indispensable à la bourgeoisie française. On aurait pu trouver mieux que l'internat; mais ce système, émanant de l'Église et de la vieille Université, imposé par Napoléon et la Restauration à nos familles, est si bien entré dans les mœurs, qu'il serait impossible de le supprimer brusquement. Nous maudissons cette institution, et cependant, si quelque puissante fée nous investissait du pouvoir souverain pendant vingt-quatre heures, nous nous garderions bien de la détruire.

C'est que si l'État la supprimait aujourd'hui, des particuliers la rétabliraient demain, et cela, dans des conditions bien plus mauvaises. L'instruction publique, au lieu d'être un service d'État, deviendrait une spéculation privée. Or c'est la pire des industries. Si le maître a une vraie vocation pédagogique, il se ruine; s'il n'a que la vocation du lucre, il s'enrichit parfois, mais alors que je plains ces jeunes esprits, et ces jeunes estomacs! Pour bien élever la jeunesse, il faut avoir un cœur pur, je veux dire exempt de tout alliage de mercantilisme; un cœur où n'habite qu'une grande

passion, l'amour de la patrie, ou ce qui est la même chose, sous une autre forme, l'amour de Dieu.

Ce n'est donc pas une révolution que nous réclamons. Y a-t-il eu de bonnes révolutions ? En politique, peut-être ; en pédagogie, jamais. Plus une institution a duré, même abusive, plus il faut de précaution pour la déraciner. Or l'internat, chez nous, végète depuis plusieurs siècles ; il serait imprudent, il serait absurde de vouloir l'arracher en un jour.

Ce qui nous confond, c'est l'inertie des pouvoirs publics, en présence de l'unanimité des plaintes et de la vigueur des protestations. Ont-ils essayé de réagir, de commencer de quelque façon la guérison de cette vieille infirmité nationale ? Nullement. On sait la croisade des médecins et des moralistes contre les lycées à la ville. Eh bien, on a construit ou reconstruit en province, depuis 1870, plus de quarante lycées ou collèges[1]. Dans le seul exercice 1886-1887, on en a inauguré onze. Combien croyez-vous qu'on en ait bâti à la campagne ? Pas un seul ! Et cet aveuglement est d'autant plus

[1] Citons au hasard; seulement pour les années 1885, 1886 et 1887, les lycées de Laon, Charleville, Nancy, Lunéville, Brive, Roanne, Agen, Rochefort, Nantes, Valenciennes, Saint-Étienne ; les lycées de filles, de Tarbes, Saint-Quentin, Reims, Douai, Amiens, Rodez, Moulins, Roanne, Montauban, etc.; les collèges de Meaux, Vitry-le-François, Narbonne, Béthune, Pontoise, Cambrai, etc., etc...

étrange, que le succès du collège de Fontenay-aux-Roses et du lycée de Vanves pouvait servir d'encouragement[1]. A-t-on même mis en question, dans une seule municipalité, de chercher aux champs, un emplacement plus salubre, plus vaste, plus riant? Quelqu'un a-t-il une fois proposé de réaliser en quelque lieu, un type plus moderne, plus nouveau? Je jurerais que non. Pascal disait: « l'opinion est reine du monde. » En France, si l'opinion règne, la routine gouverne.

Mais à qui incombe le devoir de donner le bon exemple? Aux particuliers? A l'État? MM. Michel Bréal, Jules Simon, et d'autres encore, pencheraient vers l'initiative privée. Pour nous, nous sommes convaincus que si on s'endort sur cette assurance, le progrès se fera, mais vers la fin du xx[e] siècle. Qu'a donc produit cette initiative, depuis cinquante ans, en matière de pédagogie? Deux excellents établissements à Paris, l'école Monge, et l'école Alsacienne. Mais dans tout le reste de la France? rien; rien du moins qui vaille l'honneur d'être nommé. C'est peu. Mais qui s'en étonnerait? L'initiative privée n'existe dans notre pays qu'à l'état rudimentaire. Notre pédagogie nous fabrique justement des hommes qui ne savent

[1] Le lycée de Vanves est le seul internat national, qui couvre ses frais. V. le rapport de M. Spuller au Président de la République. (1[er] octobre 1887.)

que tendre vers le gouvernement des mains suppliantes. C'est par l'éducation publique que l'État a causé le mal; c'est par l'éducation publique qu'il doit le réparer; la lance d'Achille a fait la blessure, elle la guérira. Mais comment? Que peut faire le pouvoir?

Il peut, tout de suite, adoucir la discipline de ses internats; rendre la parole aux enfants, là où ils peuvent parler sans inconvénients; améliorer la surveillance, soit en la confiant à des hommes plus autorisés[1]; soit en organisant la discipline mutuelle, par le moyen d'élèves moniteurs, de camarades gradés; il peut ouvrir tout ce qui est inutilement fermé; il peut faire circuler dans ces tristes maisons, un peu plus d'air, de lumière, et comme un souffle de liberté; il peut traiter ces enfants en innocents et non en coupables; en gais pensionnaires, et non en prisonniers; et pour cela, distraire leur captivité par des jeux, des divertissements, des promenades; il peut, en un mot, les empêcher de garder toute leur vie, au fond de leur âme, je ne sais quelle amère rancœur, contre tous ceux qui leur ont pour ainsi dire volé leur jeunesse, en la leur faisant si maussade.

Pour tout cela, il suffirait d'une bonne circulaire, soutenue par une ferme volonté. Il y a bien

[1] Voir les intéressants projets de Jules Simon sur les maîtres d'études. — *Réforme de l'Enseignement secondaire*, pages 243 et 239.

là de quoi tenter la plume d'un ministre, homme de cœur et d'esprit; nous pourrions donc la lire demain...

Mais toutes ces mesures seraient encore des palliatifs insuffisants. Il faudrait plus encore pour régénérer notre esprit public; il faudrait dès à présent, rompre avec la superstition de la routine et de l'uniformité; il faudrait décider en principe la suppression des internats, et préparer par des expériences sagement hardies, l'avènement d'un nouveau régime pédagogique.

Quel serait ce régime? Quel est notre type de lycée démocratique? C'est ce qui nous reste à exposer.

CHAPITRE XXIII

NOTRE CITÉ SCOLAIRE

Nous ne bâtissons pas notre cité scolaire dans les nuages. Il en existe de nombreux exemplaires. Pas en France, bien entendu ; mais à quelques heures de Paris, dans cette libre Angleterre, qui s'entend si bien à faire des hommes libres. Voici le charmant récit d'un jeune et intelligent voyageur qui en revenait l'année dernière :

« Harrow on the Hill est situé sur la ligne de Birmingham, à quinze minutes de Londres, au milieu d'une contrée peu accidentée, mais fraîche et verdoyante. C'est une très petite ville dont les maisons s'étagent sur le flanc de la colline qui lui donne son nom. Rien n'a moins l'air d'un collège, au sens français du mot, que les bâtiments épars sur le sommet de cette colline ; mais les idées de

nos voisins, en matière d'éducation y sont en quelque sorte inscrites, et le paysage en porte l'empreinte. Ces cottages, enfouis dans la verdure et percés de petites fenêtres aux rebords garnis de fleurs ; ces gazons soigneusement tondus ; ces hangars sous les toits desquels on devine des salles pour les jeux, attestent la préoccupation constante de l'éducation anglaise : cette double tendance vers le corps et vers l'esprit ; vers la formation physique et vers l'apprentissage de la liberté, dont, en France, on parle tant et que l'on connaît si peu[1]. »

On pourrait faire, de la plupart des collèges anglais, une description analogue. L'organisation pédagogique de nos voisins est beaucoup plus riche que la nôtre. On trouverait, en effet, chez eux, en cherchant bien, des pensionnats conçus à peu près sur le type français. Les parents peuvent choisir. Mais où existe-t-il, en France, une institution qui ressemble, même de loin, à celles de Harrow, d'Eton, de Rugby, de Winchester, pour ne parler que des plus connues ?

Eh bien, nous demandons que l'État, sans se retrancher plus longtemps derrière le vain prétexte de respecter l'initiative des citoyens, nous

[1] Pierre de Coubertin, *Les collèges anglais*. (*Bulletin de la Société d'Économie sociale*, 1er novembre 1886, page 466.)

construise enfin quelque part, un ou deux « Harrow français ».

Il ne sera pas malaisé de trouver une situation convenable et hygiénique, sur une voie ferrée, dans les environs généralement si beaux de l'une ou l'autre de nos grandes villes, et à plusieurs kilomètres de leurs faubourgs, généralement si laids.

On achètera une propriété de quarante à cinquante hectares, et on établira le lycée, ou plutôt la Cité scolaire sur ce vaste emplacement. Il coûtera moins cher que ces misérables espaces étriqués, que nous disputons à prix d'or, au commerce et à l'industrie, dans l'intérieur de nos grandes villes.

On réservera, dans la partie la mieux appropriée à cet usage, un espace de quatre à cinq hectares, pour y placer les installations communes : bâtiments et bureaux d'administration, salles de cours et de conférences, laboratoires de physique et de chimie; musées et collections d'histoire naturelle ; locaux nécessaires à l'exercice des cultes et aux réunions générales; manège pour la gymnastique, l'équitation, etc.; enfin, habitations particulières des administrateurs de la Cité : proviseur, censeur, économe, etc. Une ou plusieurs places, vastes et bien aplanies, serviront de lieux de ralliement

pour les récréations, les jeux en plein air, les manœuvres d'ensemble gymnastiques ou militaires, etc., etc.

On réservera également dans la partie la plus saine et la mieux exposée, un emplacement pour y aménager les jardins et les bâtiments de l'infirmerie, qui sera isolée des autres habitations.

Le reste de la propriété sera loti en emplacements et jardins particuliers de quatre à cinq mille mètres. Sur chacun de ces terrains sera construite une habitation ou petit collège, pouvant abriter une famille entière, une dizaine de pensionnaires, et domestiques nécessaires. Un vaste sous-sol contiendra : cuisines, caves, office, buanderie et calorifère. — Le rez-de-chaussée se composera d'un grand hall, ou salle de réunion commune, d'une salle à manger et d'un salon ou cabinet de travail particulier pour le chef de famille. — Au premier étage seront les chambres à coucher, soit qu'on adopte le système d'une petite chambre pour chacun, soit qu'on préfère de grandes chambres réunissant trois ou cinq élèves: « *numero deus impare gaudet* »; au second étage, les chambres de domestiques, la lingerie, le fruitier, les greniers. Ces maisons solidement et confortablement bâties, mais sans aucun luxe, sans orne-

mentation inutile et dispendieuse seront toutes entourées de jardins.

Les frais de ces installations, comme ceux des lycées actuels, seront à la charge des communes, des départements et de l'état, dans des proportions à convenir. On élèvera autour des bâtiments communs, destinés à l'enseignement et à l'administration, un nombre d'habitations proportionné au nombre des pensionnaires, en réservant la place pour en accroître la quantité, s'il en était besoin. Il sera loisible à des particuliers de construire, en dehors des terrains appartenant au lycée, et avec la permission des autorités universitaires, des habitations analogues[1].

[1] Le moindre lycée, en raison des proportions monumentales, et des ornements d'architecture, ne coûte guère moins de deux millions, terrain compris. Nous croyons que le devis de notre cité scolaire ne serait pas plus élevé; et voici comment nous l'établissons « grosso modo » :

1° Achat des terrains — 50 hectares à 2,000 francs.	100,000 fr.
2° Installations communes : salles de cours, — bureaux, — laboratoires	300,000
3° 20 petits collèges à 50,000 francs (terrain non compris)	1,000,000
4° Chapelle	30,000
5° Infirmerie	40,000
6° Manège — bassin de natation	30,000
7° Appropriation du mobilier scolaire existant, matériel, etc., etc.	300,000
8° Divers, imprévus	200,000
Total	2,000,000 fr.

Chacune de ces maisons sera mise gratuitement, toute meublée, mais à charge d'entretenir le mobilier à ses frais, à la disposition d'un professeur de l'Université. Il l'habitera avec sa famille, et devra, moyennant subsides fournis *par l'État*, y recevoir et y élever comme ses propres enfants, et avec eux, un nombre déterminé de jeunes gens. Chacun de ces maîtres, investi d'une sorte de délégation de l'autorité paternelle, surveillerait à la fois le développement physique, intellectuel et moral des pupilles qui lui seraient confiés. Inutile de dire que nul professeur ne serait admis à l'honneur de cette charge, s'il ne présentait des garanties indiscutables de sérieux et d'honorabilité, lui, et tous les membres de sa famille.

Si l'on manquait de membres de l'Université, pour remplir ces fonctions de Tuteurs ou Directeurs de petits collèges, on pourrait y admettre toutes autres personnes : officiers en retraite ; anciens fonctionnaires de l'État, médecins, etc., etc. ; pourvu que les preuves d'intelligence, d'honneur et d'honorabilité familiale, fussent rigoureusement faites. Mais on ne prendrait d'étrangers, qu'à défaut de membres de l'Université. Le choix de ces personnes serait strictement soumis au Conseil d'administration du Lycée, qui prononcerait, sous sa responsabilité, et sans appel, leur admission, ou s'il y avait lieu, leur remplacement.

Les élèves internes seraient répartis par les soins de l'administration, entre tous ces petits collèges. Afin d'éviter l'esprit de concurrence et de compétition entre les directeurs, le nombre des élèves serait rigoureusement limité. Le Proviseur seul, aurait qualité pour choisir les pensionnaires attribués à tel ou tel collège ; seulement il pourrait, dans ce choix, tenir compte des préférences des familles.

Quant aux élèves externes, ils pourraient parfaitement continuer à demeurer dans leurs familles. Nous avons dit, en effet, que la Cité scolaire serait toujours établie sur une voie de chemin de fer ou de tramway. Il n'y a pas en France un seul lycée, dans une ville où n'existe pas encore de voie ferrée. Les compagnies délivreraient aux élèves et aux maîtres, sur le vu d'un certificat du proviseur, comme cela se pratique déjà en France en quelques endroits, et partout en Belgique et en Allemagne, des cartes d'abonnement scolaire à prix extrêmement réduits. On pourrait même organiser chaque jour, pour amener les enfants le matin et les ramener le soir, des trains spéciaux, semblables à ceux qui transportent chaque dimanche, les élèves de Paris à Vanves, à Fontenay, etc., etc. Ainsi seraient levées, tant pour les enfants que pour les maîtres résidant à la ville, les difficultés tirées de l'éloignement.

Un règlement spécial déterminerait les mouvements d'ensemble de la Cité, la corrélation des études et des cours, les rapports généraux des directeurs et des élèves, entre eux et avec l'autorité administrative. Le proviseur, assisté d'un Conseil d'administration, et représentant l'État, serait investi de la haute direction de la petite université. Il pourrait, comme les doyens de nos facultés, exercer à la fois des fonctions actives et administratives, c'est-à-dire être chargé de faire un cours, et même de diriger un petit collège particulier. Il serait assisté d'un censeur, qui pourrait aussi joindre à un tutorat, et à un enseignement actif, la surveillance et le contrôle permanent des études et de la discipline. Un économe tiendrait les comptes généraux et serait le caissier comptable, intermédiaire entre les parents, l'État et les directeurs de collèges.

Cette organisation scolaire ressemble fort, on le voit, dans ses lignes générales, à ce *système tutorial*, si répandu en Allemagne, en Suisse, aux Etats-Unis et surtout en Angleterre [1]. Nombre de

[1] C'est probablement à la France que tous ces pays l'ont emprunté à l'origine. Un système analogue régna pendant tout le moyen âge dans l'Université de Paris, la mère des Universités de l'Europe. On sait que les « Nations » se composaient d'une quantité de petits collèges, comprenant chacun un certain nombre de pensionnaires, boursiers ou payants, et assistant tous à des cours communs, donnés au dehors. Les Universités de province avaient été organisées d'après des règles analogues...

publicistes français, et non des moins autorisés, en ont hautement reconnu la supériorité. MM. Demogeot et Montucci, envoyés en 1867 par M. Duruy, pour étudier l'enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse, revenaient avec un livre excellent. Ils y insistaient fortement sur les avantages de la discipline morale de nos voisins, montrant qu'elle était, malgré certaines imperfections de détail, bien plus apte que la nôtre, à développer chez les enfants, l'initiative et l'énergie du vouloir. « L'Angleterre, dit M. Jules Simon, a un système qu'on ne saurait trop recommander dans notre état actuel, et qu'il faudra nécessairement lui emprunter, si on supprime les pensionnats, c'est le système tutorial[1]. » D'après M. Th. Ferneuil, le système tutorial « devra peu à peu remplacer l'internat ». — « Il assure à l'enfant tous les bienfaits et lui impose en même temps, les devoirs de l'éducation de famille » ... « Cette réforme, si elle se généralisait, ne manquerait pas de rapprocher l'élément universitaire des autres fractions de la Société et de relever la situation du professorat en France... » etc. [2].

Nous ne venons donc pas proposer une organisation chimérique, sans exemple, ni précédents.

[1] *Réforme de l'Enseignement secondaire*, page 218.

[2] *La Réforme de l'Enseignement public*, ch. IX, p. 267 et sq.

Nous voudrions voir revivre dans notre pays, voir adapter à nos habitudes, à nos mœurs, aux ressources modestes de notre bourgeoisie, à la forme démocratique de notre société, un système que la théorie justifie et qu'une pratique séculaire a consacré chez nos voisins.

CHAPITRE XXIV

L'ADAPTATION DU RÉGIME TUTORIAL

Tout est sujet à contradiction, et surtout ce qui est bon. Le régime tutorial n'a pas fait exception à cette loi. Parmi les contradicteurs nous relevons un nom qui nous impressionne fort, car c'est celui du Rollin de notre Université républicaine, de M. O. Gréard. Dans un de ces beaux mémoires où il expose ses vues pédagogiques, avec tant de délicatesse et de profondeur, l'éminent recteur émet des doutes sur la possibilité d'appliquer, en France, ce système de pensionnat. L'obstacle, d'après lui, viendrait — des élèves qui se plieraient malaisément à ce genre de vie ; — des maîtres qui n'accepteraient pas la responsabilité morale ; — et enfin des parents qui reculeraient devant la charge matérielle...

Malgré le respect que nous inspire une telle autorité, nous ne parvenons à partager aucun de ces doutes, et nous sommes convaincus qu'il est parfaitement possible d'adapter ce régime pédagogique à nos mœurs.

En premier lieu, je croirai difficilement que personne puisse préférer la servitude du lycée à l'indépendance de notre Cité? D'un côté, une existence aride, sans intimité, sans affections, sans charme : « pas d'amour, partant pas de joie » ; de l'autre, une honnête et riante vie de famille. D'un côté la prison, de l'autre, la liberté. Ici, l'être, diraient les philosophes, et là, le néant. Qui pourrait hésiter? Quelque mélancolique? Quelque vieille victime de Schopenhauer? Peut-être ; mais un adolescent, jamais. Le pessimisme n'est pas une maladie de la quinzième année.

Nous croyons, en second lieu, que l'Université serait abondamment pourvue d'excellents tuteurs, dignes, à tous égards, de remplir cette noble tâche, et prêts à en accepter la responsabilité. — A une condition toutefois. Il ne faudrait pas qu'on exigeât d'eux un dévouement obligatoire et... gratuit. Je me suis laissé dire que l'« Alma Mater » était parcimonieuse, voire un peu chiche. La bourse est médiocrement garnie ; les cordons en sont fort serrés. Des compliments, tant qu'on voudra ; mais

de l'argent, c'est une autre affaire. On a pu entendre un ministre de l'Instruction publique, se vanter à la tribune, d'avoir organisé en province, sans bourse délier, le service alors nouveau, des cours secondaires de jeunes filles. Aussi le succès de l'institution fut-il médiocre. « Bonne chère avec peu d'argent ! » C'est le secret que maître Jacques voudrait bien apprendre de Valère ; il ne l'a pas appris ; ni lui, ni personne ; et pour cause. Donc quelle que soit la forme adoptée, que l'État, (ce qui serait de beaucoup le meilleur), traite avec les tuteurs d'après un forfait réglementaire, — ou qu'il leur laisse le soin de s'arranger de gré à gré avec les familles, il ne faut pas que la fonction soit onéreuse pour celui qui en assumera le fardeau. Elle devra être, au contraire, une source d'avantages, et constituer un véritable avancement matériel et moral.

L'objection vraiment sérieuse, est tirée des sacrifices pécuniaires que l'application du système anglais entraînerait pour les familles. On sait qu'à Eton [1], la pension d'un jeune homme n'est pas inférieure à 4,500 ou 5,000 francs. A Harrow elle est un peu moindre ; mais elle est encore de 3,500 francs [2]. Les dépenses d'entretien, logement,

[1] Voir Taine, *Notes sur l'Angleterre*.
[2] 88 ou 90 £, plus un droit d'entrée de 10 £, une fois payées. Ce

nourriture, etc., sont comprises dans ce chiffre, pour environ 2,500 francs, et les taxes diverses pour l'enseignement proprement dit, s'élèvent à mille francs environ. Certes, un certain nombre de familles françaises n'hésiteraient pas à accepter ces sacrifices pour assurer à leurs enfants le bienfait d'une vie de famille, où ils feraient à la fois, sous une direction ferme, affectueuse, vigilante, l'apprentissage de la science et celui de la vie. Les pensionnats ecclésiastiques, que certains parents considèrent, à tort ou à raison, comme matériellement et moralement préférables à nos grands internats, regorgent d'élèves. Et Dieu sait, si on y ménage la bourse des parents ! Le système tutorial, évidemment supérieur, s'imposerait bientôt à la tendresse clairvoyante des

sont là les dépenses d'entretien comprenant logement, nourriture, éclairage, blanchissage. Reste à payer l'enseignement. Ces taxes rangées avec les frais accessoires sous le nom de school terms, se répartissent de la façon suivante :

Public tuition and school charges	£ 30		
Private tuition	£ 15		
Sanatorium and building fund	£ 1		10
School music	£ »	$	12
Bathing place	£ »	$	10
Vaughan library	» »	$	6
Total	£ 47	$	18
Entrance fee	£ 6		»

La dépense obligatoire est donc de £ 130 environ pour la première année, et de £ 136, pour les suivantes. (Nous empruntons ces détails à la note précitée de M. P. de Coubertin.)

pères, et à celle encore plus clairvoyante des mères.

Mais nous reconnaissons volontiers qu'avec des charges pareilles, le système serait impraticable en France, parce qu'il serait disproportionné avec les ressources ordinaires de notre bourgeoisie. Le régime anglais, essentiellement aristocratique, devrait donc être, en quelque sorte, « démocratisé ». On devrait le modifier de telle manière que les familles eussent à payer, à peu de chose près, ce qu'elles paient aujourd'hui, et pas davantage.

Mais comment résoudre ce difficile problème ?

Nous pensons, en premier lieu, que l'État devrait prendre à sa charge toutes les dépenses de l'enseignement proprement dit : frais généraux d'administration, émoluments du corps enseignant, etc. En d'autres termes, on devrait prononcer la gratuité de l'enseignement secondaire, tout comme on a établi celle de l'enseignement supérieur, et celle de l'enseignement primaire.

Pourquoi en effet cette différence ? L'État et les communes consacrent plus de cent millions aux écoles du premier degré ; et cela est bon. La France dépense une quinzaine de millions pour ses facultés et ses grandes écoles, et cela est déjà moins libéral. Mais elle affecte seulement 6,189,000 francs[1], au service de son enseignement

[1] Proposition de la commission pour le budget de 1888. Cette

secondaire, et cela est misérable. Quoi, ce pays si riche, si généreux, à qui l'argent coûte si peu, quand il s'agit de soulager des misères, même à l'étranger; de subventionner des théâtres; de subsidier des entreprises coloniales, des expéditions lointaines; ce pays qui supporte vaillamment un budget de quatre milliards, et dont le revenu annuel est estimé à vingt-cinq milliards; — ce pays affecte péniblement six millions à un service public, important entre tous, maîtresse pièce de l'organisme démocratique! Certes, l'économie est une belle vertu, mais la justice et la raison sont plus belles encore. Il est méritoire d'épargner sur le superflu, surtout dans une maison riche; mais il ne l'est pas d'épargner sur le nécessaire; dans ce cas, l'économie change de nom.

Singuliers démocrates qui disent toujours : les riches seuls profitent de l'enseignement secondaire, il est donc juste que seuls ils le paient. Ne voient-ils donc pas que c'est précisément parce que seuls ils peuvent le payer, que seuls ils en profitent! D'ailleurs, en quoi donc, si les quelques millions que réclamerait la gratuité de l'enseignement secondaire étaient à la charge de l'état et des communes, les riches seraient-ils exonérés

somme représente la différence entre les dépenses de l'État pour ses lycées, et l'allocation des familles.

d'en payer leur part? Cesseraient-ils donc d'acquitter les charges publiques, en proportion de leur fortune mobilière et immobilière?

La véritable conséquence de la gratuité de l'enseignement secondaire serait de reporter, sur l'ensemble des citoyens, une charge qui, actuellement, pèse exclusivement sur les familles nombreuses. Mais où serait donc le mal? Nous vivons dans un ordre social où tout paraît combiné pour favoriser les célibataires et les ménages sans enfants. Les pères de famille sont accablés de toute façon. Il leur faut un logement plus grand et plus coûteux; par suite, ils paient un impôt mobilier plus lourd; plusieurs enfants à nourrir, et les bonnes, et ce qui s'ensuit; de là double, triple, quadruple charge des octrois, des impôts indirects, etc., etc. Le luxe le plus onéreux, en France, est d'avoir beaucoup d'enfants. Quoi d'étonnant, dès lors, si nos bourgeois, avec leurs idées ratatinées d'économie et de prévoyance, restreignent leurs charges en restreignant leur lignée. Des moralistes naïfs se livrent à des objurgations aussi éloquentes que stériles. Jamais ils ne persuaderont à leurs concitoyens, de faire souche de meurt-de-faim. Voulez-vous remédier à ce danger public? Adressez-vous à nos législateurs; demandez-leur de bonnes lois, exonérant les familles des charges publiques, en proportion du nombre de leurs en-

fants ; et parmi ces lois, la plus urgente, la plus juste, la première, devra établir non seulement la gratuité de l'enseignement à tous les degrés, mais encore la mise au concours d'un très grand nombre de bourses nationales[1].

Dans une démocratie, tout homme a le droit de s'instruire, comme il a celui de respirer ; et l'instruction à tous les degrés étant un devoir public, on ne doit pas plus enfermer un citoyen dans l'ignorance, qu'on n'a le droit de l'enfermer dans une prison.

Les familles, étant exonérées de tous frais d'études, n'auraient donc plus à leur charge que la nourriture et l'entretien de leurs enfants. Mais ces frais eux-mêmes, dans le système nouveau, ne seraient-ils pas encore trop élevés ?

Ils le seraient, si nous avions la prétention de donner à nos jeunes écoliers, le confort, les recherches de nourriture, de service, de domesticité, que tout bon esquire anglais trouve indispensables, mais dont un français sait facilement se

[1] La loi du 1er mai 1802 portait : « Il sera entretenu aux frais de la République, *six mille quatre cents pensionnaires* dans les lycées et les Écoles spéciales ! ! » C'était une loi vraiment démocratique ; mais ni Napoléon qui l'avait édictée, ni la Restauration qui ne l'approuvait pas, ni aucun des gouvernements républicains ou autres, qui se sont succédé depuis, ne l'ont exécutée. Cette gloire ne messiérait pas, et ne nuirait pas à notre République ; et comme depuis 1802, la population de la France s'est accrue d'un tiers, il faudrait augmenter d'un tiers le nombre des bourses, afin d'être au moins aussi libéral que Bonaparte.

passer. Nous créerons des « Eton démocratiques » ; nous les organiserons à la française, à égale distance du trop et du trop peu. Un large nécessaire, peu de superflu ; un régime sain, et par conséquent sobre et simple ; toutes les recherches de la propreté, qui ne coûtent rien ; aucune des mollesses du faux luxe, ruineuses et dégradantes. On habituera les enfants à se servir eux-mêmes, autant que possible ; ils ne seront pas esclaves d'un valet de chambre. Seuls, ils rangeront et soigneront leurs vêtements, leur mobilier, leurs livres ; on leur inculquera l'ordre et l'économie ; et ces leçons ne seront pas les moins fructueuses. Elles auront le double avantage, en diminuant les charges de la pension, de préparer le jeune homme, par une insensible gradation, aux sévérités de la vie militaire.

Si, d'une part, on exonère les familles des frais d'études ; si, d'autre part, on établit le régime matériel dans les conditions de simplicité et de modestie que nous venons d'indiquer ; si, d'un autre côté, on a soin d'organiser les villages scolaires, en associations coopératives de consommation, permettant aux collèges de se procurer au prix de revient les denrées, aliments et objets de première nécessité ; il semble qu'une pension annuelle de mille à douze cents francs, par élève,

pourra suffire. Si l'on examine le budget d'une famille bourgeoise, surtout en province et à la campagne, et si l'on divise les dépenses totales, par tête de personnes vivant sous le même toit, on se rendra compte que le tuteur, recevant de l'État le logement gratuit, et des familles, par l'intermédiaire de l'état, la subvention en question, pourra se tirer d'affaire, à son honneur, et à la satisfaction commune. Et si cela ne suffisait pas, l'État devrait, sans hésiter, ajouter à ces subsides un supplément spécial.

En somme, la réforme ainsi conçue ne coûterait pas grand'chose aux familles, et quant à l'État, elle lui imposerait des sacrifices bien minimes, au regard de l'immense intérêt social qui est en jeu.

Nous devons en effet insister, en finissant, sur cette considération générale de l'intérêt public, qui domine toutes les considérations particulières. Un gouvernement a le droit et le devoir d'établir une forme pédagogique en harmonie avec les besoins et les intérêts de la société qu'il administre. Et cela s'est toujours fait. En négligeant ce devoir, l'état rend sa tâche impossible, et prépare l'anarchie et la révolution. Sous l'ancienne monarchie, où la société était imprégnée de l'esprit ecclésiastique, les établissements d'instruction secondaire, aux mains des congrégations religieuses, avaient

pris naturellement la forme de couvents, et l'on s'efforçait d'y façonner à l'Église des fidèles, et au roi des sujets. La Convention, réagissant violemment contre l'antique état de choses, et cédant en cela, comme en tout, à ses inspirations grandioses mais utopiques, avait créé ses *écoles centrales* ; et, donnant aux maîtres et aux élèves une indépendance exagérée, avait introduit dans les études secondaires l'anarchie, aussi fatale que l'oppression. Napoléon, à son tour, possédé par sa conception d'une société militairement organisée, et dont toutes les forces vives devaient être orientées vers la guerre et la conquête, tailla son université sur le modèle d'un corps d'armée, et fit de nos lycées des casernes où l'individu était, avant tout, rompu à l'obéissance passive. Et comme rien ne ressemble plus à un couvent qu'une caserne (*exceptis excipiendis*), la Restauration, à son tour, n'eut à changer que le nom des lycées, pour les adapter à son idéal religieux. Mais nos idées politiques se sont singulièrement modifiées depuis 1802 et 1815. Une large et généreuse conception démocratique, théoriquement fondée sur la liberté, l'égalité et la fraternité des citoyens, s'impose de plus en plus à tous les esprits, même à ceux qui s'en défendent et s'en moquent, et remplace l'antique conception monarchique, reposant sur l'autorité, l'inégalité et les privilèges. Certes,

cette transformation de l'idéal politique est loin de s'être déjà traduite dans l'ordre des faits; et, si nous voyons beaucoup d'autoritaires afficher des doctrines démocratiques, nous connaissons par contre, pas mal de démocrates qui ne savent agir qu'en autoritaires.

Cette bizarre antinomie ne se résoudra jamais si l'institution pédagogique, à tous les degrés, n'est pas adaptée à l'idéal politique. Or, il nous semble que le système que nous proposons, nous ferait faire vers le but un pas décisif.

Nos établissements secondaires, comme l'état social dont ils prépareraient l'avènement, pourraient être largement ouverts aux hommes de toutes conditions et de toutes opinions. Un souffle de généreuse tolérance, un parti pris énergique de pacification et de neutralité, en inspireraient tous les règlements.

Nous avons dit en effet, qu'en dehors des maisons officielles, patronnées et subsidiées par l'État, on admettrait d'autres petits collèges, créés par des particuliers, à leurs risques et périls, mais soumis aux règlements généraux et aux autorités universitaires. Des ecclésiastiques de toute communion, prêtres catholiques, pasteurs protestants, rabbins juifs, à la seule condition d'être agréés par l'administration, pourraient fonder et diriger ces établissements; et leurs élèves participeraient

aux cours et aux exercices communs, au même titre que tous les autres. Ainsi pourrait disparaître peu à peu cette déplorable scission qui tend à s'accuser de plus en plus, entre les établissements libres et les établissements de l'État ; entre les écoles dites laïques et les écoles ecclésiastiques. Ainsi on travaillerait à ramener dans les esprits, à l'école secondaire, non pas l'uniformité, qui n'est ni utile ni désirable ; mais l'unité, qui est bonne, et peut-être nécessaire. Les enfants appartenant à toutes les classes de la société, à toutes les variétés de la population, pourraient se rencontrer sans inconvénient dans l'enceinte de nos nouvelles universités, sortes de petits états neutralisés par l'accord patriotique des partis, au milieu des luttes et des passions de la grande République. Ainsi naîtraient de toutes parts ces rapports de camaraderie, ces liens de fraternité scolaire, aussi puissants et aussi désintéressés que ceux de la fraternité militaire. Ainsi, par la pacifique émulation des intelligences, par le contact quotidien des caractères, on pourrait travailler à éteindre les haines sociales, filles de l'égoïsme, du préjugé et de l'ignorance ; on pourrait préparer, en faisant naître chez tous le sentiment profond de la solidarité sociale, cette union des âmes, qui est le bien suprême des états comme des familles, et

l'idéal auquel doit aspirer tout éducateur, tout politique digne de ce nom.

Il nous reste à indiquer par quelle organisation de discipline morale on pourrait rapprocher ce beau rêve de la réalité.

CHAPITRE XXV

LES VERTUS VIRILES
L'ÉDUCATION D'INDÉPENDANCE ET DE JUSTICE

Nous avons exposé comment nous comprenons l'éducation de l'intelligence, il nous reste à indiquer comment nous entendons l'éducation de la volonté. Il ne s'agit plus ici de réformer une institution qui existe; il s'agit de créer un ordre de choses qui n'existe pas actuellement. Tout l'effort de notre pédagogie secondaire se dépense à façonner l'intelligence. Or, cette faculté n'est pas la partie maîtresse de l'homme; elle n'est qu'un moyen, et non une fin. Si l'intelligence n'est pas l'instrument suprême de la moralité, elle n'est qu'une forme de la force brutale, plus dangereuse parce qu'elle est plus puissante, mais ni plus ni moins digne de respect. Donc, développer l'intelligence et négliger la volonté, c'est sacrifier le

principal à l'accessoire; véritable contre-sens pédagogique, qui aboutit à nous faire des hommes d'esprit, qui sont le superflu d'une démocratie, et non des hommes de cœur, qui en sont le nécessaire.

L'école secondaire devrait donc continuer une œuvre d'éducation déjà commencée dans les familles et poursuivie à l'école primaire. Une organisation raisonnée devrait, au lycée, pour la culture morale comme pour la culture intellectuelle, faire suite à un travail antérieur et préparatoire. Mais que nous sommes encore loin d'une telle conception! Qu'il est triste de constater à tous les degrés de l'échelle, dans les habitudes des particuliers, comme dans les institutions de l'État, la même insouciance pour l'éducation morale des enfants! Nous sommes toujours, à cet égard, en pleine barbarie, et nous nous entendons mieux à dresser des animaux, qu'à élever des hommes. Nous admettons en effet qu'il faut beaucoup d'art et de patience pour former un bon chien de chasse, mais qu'un bon citoyen se fait tout seul. Et en cela, nous sommes dans la plus profonde et la plus dangereuse erreur. « Si Gul-
» liver, dit Herbert Spencer dans son livre si
» original et si suggestif de l'Éducation, eut ra-
» conté que les habitants de Laputa rivalisaient
» entr'eux, pour élever le mieux possible les

» petits des autres créatures, et ne se souciaient
» pas du tout de savoir comment il fallait élever
» les leurs, cette absurdité eût semblé égale à
» toutes les autres folies qu'il leur impute. »

Élever la volonté, c'est proprement former, par l'habitude, ce qu'on appelle le caractère. Le caractère est la manifestation extérieure de certaines qualités morales, principes de la dignité de l'homme et de sa supériorité sur toute la nature. On peut ramener ces vertus à quatre types principaux : l'indépendance, la justice, le courage et la bonté.

Nous pensons que tout homme apporte en naissant le germe de ces qualités, ou des vices contraires. Ce sont là les dons que les bonnes et les mauvaises fées déposent dans tous nos berceaux. L'éducation a précisément pour but, par l'effet d'une sollicitude qui doit commencer le jour même de la naissance, de faire avorter les mauvais instincts, et de faire épanouir les bons. Comment cette œuvre, difficile entre toutes, doit-elle se poursuivre dans notre cité scolaire? C'est ce qui nous reste à indiquer.

Nous appelons « indépendance, » l'habitude de se déterminer à l'action, de *soi-même*, c'est-à-dire sans subir de contrainte extérieure ; et, si la contrainte vient de la nature ou de la loi, en faisant

sienne, par une adhésion intérieure, la prescription qui s'adresse à la volonté. Car, il entre souvent plus d'indépendance dans la résignation et l'obéissance que dans la révolte et la protestation. Ne pas être asservi à autrui est le premier degré de l'indépendance. Le second, est de ne pas être asservi à soi-même. Il ne suffit pas en effet, pour être libre, de n'obéir qu'à soi-même ; il faut encore n'obéir qu'à ce qu'il y a de meilleur en soi ; c'est-à-dire, se déterminer habituellement d'après les motifs de l'ordre le plus élevé. On n'est point indépendant pour n'avoir pas de maître ; un Tibère, n'est pas indépendant. On n'est pas davantage indépendant parce qu'on agit bien, sans savoir et vouloir ce qu'on fait ; une machine qui fabrique des choses utiles ; un terre-neuve qui rapporte un noyé ; et même un homme qui se dévoue malgré lui, et par nécessité, ne sont pas des êtres indépendants ; ce ne sont que des forces bienfaisantes. — L'homme libre est celui qui a l'habitude de faire de lui-même ce qu'il sait être le mieux.

Or nous avons vu que, dans nos internats, l'enfant ne fait *jamais rien de lui-même ;* il n'est qu'un rouage de mécanique. Conséquemment il lui est, pour ainsi dire, impossible de contracter l'habitude du libre arbitre, source de l'initiative et de la virilité.

Nous commencerons donc, dans notre Cité, par supprimer le plus possible ce luxe de commandements extérieurs, qui dispensent l'enfant du vouloir. A mesure qu'il grandira, nous l'affranchirons de plus en plus des contraintes du dehors, afin de laisser croître en lui la faculté de se déterminer du dedans. Nous travaillerons à substituer une discipline libre à une discipline servile. Le moins possible de cloches, de tambours, peu ou point de cadenas et de grilles. Nous ouvrirons la porte toute grande et nous tâcherons d'obtenir de l'enfant qu'il ne s'échappe pas, non parce que la porte est fermée, mais parce qu'il ne *doit* pas sortir. Nous tâcherons de lui apprendre à faire, *de lui-même*, son métier d'écolier ; à quitter ses jeux, non parce que la cloche sonne, mais parce qu'il *doit* travailler, apprendre ses leçons, assister aux cours, etc. Il y aura une règle large, raisonnable, jamais vexatoire ni tracassière ; l'élève en connaîtra bien les prescriptions et les sanctions ; il se rendra compte de leur utilité. S'il l'observe ce sera en toute liberté, s'il l'enfreint, ce sera en toute responsabilité. Ainsi seulement, nous formerons nos enfants à cette première condition de l'indépendance, qui consiste à *vouloir de soi-même*.

Quant à vouloir le *meilleur* et à l'exécuter, qui est la seconde et la plus importante condition du

libre arbitre, qui ne voit que cette forme de discipline affranchie est encore le seul moyen de la réaliser? En effet à chaque heure du jour, l'enfant sera induit à dominer son caprice. A l'heure où le beau temps l'invitera à la promenade, il devra, de lui-même, se rendre au cours, au laboratoire, à l'étude. A chaque instant il aura l'occasion de se refuser un plaisir pour obéir à la règle, de résister à un entraînement pour suivre un devoir. Certes, il y aura des défaillances, des escapades et des fredaines; mais pas autant qu'on le suppose. L'instinct de la règle est dans l'enfant au même degré que l'instinct de la dissipation. Le jeune homme n'est pas naturellement ingouvernable; chez lui, le plus souvent, l'indiscipline ne vient pas de l'ardeur du tempérament, mais de l'excès et de la déraison de la discipline; et l'on prend un effet pour une cause. A l'école comme ailleurs, ce n'est pas la rigueur de la loi qui engendre l'ordre, c'est la raison et la fermeté des hommes chargés de la représenter.

C'est donc à l'école que nous devrons faire pratiquer à nos enfants le long et difficile apprentissage de la liberté. Celui-là seul saura un jour prendre une résolution virile, s'incliner devant une loi qui le gêne, respecter une autorité qui lui déplait, que vous aurez habitué pendant de longues années et chaque jour, à vouloir le mieux,

à subordonner de lui-même ce qui l'amuse à ce qui l'instruit, et ce qu'il lui plairait de faire à ce qu'il est moralement obligé de faire. Quand vous aurez fait un libre écolier, vous aurez préparé un libre citoyen.

La seconde qualité à acquérir par l'éducation est celle de *justice*. Elle consiste, comme on sait, dans l'habitude de faire respecter son droit, et de respecter celui des autres. Or, en dépit de Rousseau et de son fameux paradoxe, l'homme ne naît pas juste, ni libre ; il naît seulement capable de recevoir une éducation de justice et de liberté. La nature nous apprend à craindre la force, mais non à respecter le droit. Ce respect n'est chez nous que le résultat d'une sorte d'entraînement, car il contrarie l'égoïsme violent de notre animalité.

Nous avons démontré que ce « dressage » moral n'existe pas dans nos internats. — Le droit des supérieurs s'y incarne dans le maître d'études, le geôlier; et le discrédit de la personne s'étendant au droit qu'elle représente, les prisonniers ne cherchent qu'à l'éluder et ne se soumettent guère qu'à la punition, c'est-à-dire à la force. — Le droit des égaux n'est guère admis que s'il est corroboré par des poings vigoureux. — Le droit des inférieurs est peut-être le plus méconnu ; car s'il est un endroit où règne sans

vergogne la raison du plus fort, c'est bien le lycée. J'en appelle à tous ceux qui n'ont pas perdu le souvenir de leur détention scolaire, et de toutes les petites et grandes lâchetés, exactions, brimades, oppressions de tout genre, et contre les camarades et contre les maîtres, qu'ils ont vu commettre sous leurs yeux.

Telle est généralement, au lycée, la façon de respecter le droit d'autrui; quant à faire respecter le sien, comment y apprendrait-on cet art délicat? Quel est le droit de ces misérables? D'obéir aveuglément à un règlement aveugle, et de se taire. Si parfois, poussés à bout, ils se révoltent, c'est à la manière des esclaves : sans raison, sans mesure. Ils rossent leur ennemi; ils brisent tout; et au lieu de faire valoir leurs droits, ils justifient leurs oppresseurs, et rivent leur chaîne.

Nous avons affranchi les élèves de nos cités scolaires. Par suite, en les mettant, vis-à-vis de leurs supérieurs et de leurs camarades, dans des relations naturelles et humaines; en favorisant l'éducation de liberté, nous croyons avoir par là même singulièrement facilité l'éducation de justice.

C'est déjà beaucoup, nous semble-t-il; mais ce n'est pas assez. Il faudrait en quelque sorte, faire descendre dans la multitude et dans la vie courante, mettre à la portée de tous, la pratique quo-

tidienne, incessante, des devoirs de justice. Or nous avons déjà parlé, au chapitre des méthodes, d'une organisation hiérarchique des élèves, qui, en même temps qu'elle est un excellent système d'étude, nous paraîtrait parfaitement appropriée au but moral que nous voulons atteindre. Chaque petit collège, chaque cours, chaque association scolaire, aurait en quelque sorte des simples soldats et des « gradés ». Ceux-ci, selon le cas et la convenance, seraient nommés par leurs maîtres, ou élus par leurs camarades. Ces chefs pourraient porter la marque extérieure de leur grade; ils auraient, vis-à-vis de leurs supérieurs, la responsabilité de l'ordre matériel et moral ; vis-à-vis de leurs subordonnés, le devoir de les guider, de les commander, de les protéger. Par contre, ils auraient le droit d'exiger d'eux la déférence et l'obéissance. Ces droits et ces devoirs seraient sanctionnés par des prescriptions disciplinaires absolues, afin que cette hiérarchie ne tournât pas en jeu et en plaisanterie.

Certes, nous n'avons pas la naïveté de supposer que tout cet organisme moral sortirait de terre, et porterait ses fruits, sans accrocs et sans peine. Rien ne s'improvise. La question est de savoir si une telle institution disciplinaire est possible; et nous ne voyons pas ce qui la rendrait impraticable. Il faut donc en essayer. — Car, qui ne voit quelle

richesse de combinaisons morales, quelle multitude d'occasions d'exercer la justice, quelle féconde diversité de droits et de devoirs, surgiraient aussitôt de ces relations entre camarades, égaux, inférieurs et supérieurs ? Alors, mais alors seulement, la cité scolaire deviendrait une petite société dans laquelle il serait possible de préparer à la grande, et cela, par l'exercice libre, quotidien, des devoirs de justice, tournant en habitude ; exercice réglé, surveillé, soutenu par des maîtres dévoués, intelligents, vraiment paternels. Car, nous ne saurions trop le redire, il faut que la direction du maître ne déserte jamais ; il faut, qu'invisible et présente, elle n'abandonne l'enfant, ni dans son travail, ni dans son loisir. On nous dit que, dans les internats, les enfants s'élèvent entre eux ; qu'ils se jugent, se corrigent, se redressent, avec une équité et une sévérité que rien ne désarme C'est là une de ces illusions oratoires dont notre vanité aime à se leurrer, et à l'aide desquelles nous sommes charmés de nous persuader que nous agissons mieux que personne. En fait et en raison, les enfants ne redressent pas les enfants ; deux inexpériences ne peuvent faire une expérience, et pour élever les enfants il faut des hommes déjà élevés, et bien élevés.

CHAPITRE XXVI

L'ÉDUCATION DE COURAGE

Le troisième enseignement moral et pratique que nous devons à nos enfants, est celui du *courage*, la qualité virile par excellence, la secrète énergie qui fait entreprendre et qui fait supporter. Le principe du courage, chez un homme, est la confiance qu'il s'inspire à lui-même ; et cette confiance lui vient, soit du sentiment intime de sa force, soit du sentiment intime de son adresse.

La force et l'adresse sont sans doute des dons de la nature. Toutefois, comme tout homme les possède à quelque degré, et comme un exercice approprié et soutenu peut en développer les moindres dispositions d'une façon extraordinaire, et que, dans ce cas, l'art arrive à suppléer et sur-

monter la nature, surtout avec le secours des instruments et des armes, on peut dire, en un certain sens, que la force et l'adresse peuvent naître de l'éducation. Par suite, le courage, qui est une conséquence directe de ces dons naturels ou artificiels, peut être en quelque sorte enseigné ; et comme l'indépendance et la justice, il est une habitude, une œuvre de l'art.

Est-il possible, dans nos internats actuels, de produire cette habitude ? Non. Le temps manque. L'enfant est entièrement absorbé par l'accablant programme des études. Le loisir réservé aux exercices physiques est dérisoire. Rien de sérieux n'est organisé ; conclusion : résultat nul.

On se souvient que dans notre division chronologique de la journée d'école, nous avons fait à l'éducation physique et morale, *une part supérieure* à celle consacrée à l'éducation intellectuelle. Nous avons, dans ce but, réservé huit heures par jour et le dimanche tout entier.

Mais comment utiliserons-nous ce temps ? Laisserons-nous l'écolier livré à lui-même, gaspillant son loisir dans des récréations absolument libres, sans direction et sans profit ? — D'autre part, lui imposerons-nous, même dans ses jeux, une surveillance incessante et visible, retomberons-nous dans les inconvénients de cette servitude sco-

laire, contre laquelle nous essayons précisément de réagir?

Il faut que les enfants restent libres, et néanmoins il faut que leurs loisirs soient organisés. Comment résoudre ces difficultés? Il n'y a qu'un moyen : c'est de leur permettre de se constituer librement en petites associations, ou sociétés de gymnastique et d'escrime. Un règlement élaboré par eux-mêmes, avec l'approbation des maîtres et des autorités universitaires, déterminera l'ordre et la suite des exercices. Les élèves accepteront volontiers des obligations qu'ils se seront données à eux-mêmes. Ainsi, les récréations et les loisirs seront réglementés, sans que le sentiment salutaire de la liberté et de la responsabilité soit en rien diminué ni compromis. Je crois même que les élèves trouveront, dans ces associations, un grand attrait, car rien ne séduit autant les enfants que de « faire les hommes ». Imiter les grands est pour les petits une joie, parce que c'est évidemment l'accomplissement d'une loi de la nature, qui a fait de l'imitation le procédé pédagogique par excellence.

Les petites sociétés se choisiront des présidents d'honneur ou protecteurs, soit parmi les autorités universitaires, soit parmi les personnages notables des environs. Des hommes distingués et de bonne volonté tiendront certainement à honneur, dans

un sentiment patriotique, d'encourager ces efforts, de les éclairer de leur expérience, de les rehausser du prestige de leur autorité. Les professeurs spéciaux seront les présidents effectifs ou directeurs, et ils auront des élèves pour prévôts, moniteurs et auxiliaires.

Tous les genres de gymnastique, tous les genres d'escrime, tous les exercices qui peuvent, en développant la force et l'adresse, augmenter la puissance défensive et offensive de l'homme, seront l'objet d'un enseignement méthodique et raisonné au lieu d'être livrés, comme cela a souvent lieu aujourd'hui, à un dangereux empirisme[1].

Ainsi on nous fera des soldats, des colons, des hommes. Ainsi, en laissant reposer le cerveau et les nerfs, pour occuper les muscles, on rétablira l'équilibre, depuis trop longtemps rompu, entre la culture intellectuelle et la culture physique, et l'on guérira peut-être cette névrose universelle qui travaille, plus ou moins, tous les individus de notre classe moyenne, et qui les menaçant dans les sources mêmes de la vie, tend à abâtardir le meilleur de notre race[2].

Enfin, le lien supérieur qui réunira en un seul

[1] Voir à ce sujet le livre curieux et neuf que le Dr F. Lagrange vient de publier chez Alcan-Lévy, sur *la Physiologie des exercices du corps*. — Voir aussi, dans Jules Simon, *Réforme de l'Enseignement secondaire*, la partie si intéressante de « l'Education physique ».

[2] Voir au chapitre XXII, l'opinion déjà citée du Dr Brouardel.

faisceau tous ces éléments épars sera *l'instruction militaire*. Un ou deux bataillons, selon l'importance de la cité scolaire, seront organisés; commandés par d'anciens officiers de l'armée, avec des cadres de sous-officiers et caporaux, choisis parmi les élèves les plus âgés. Les exercices individuels et les manœuvres d'ensemble seront enseignés avec soin, et de préférence le dimanche. Le jeune écolier se trouvera ainsi graduellement préparé à la vie militaire; et la question, si complexe et si délicate du service réduit, sera singulièrement simplifiée, si nos cités scolaires sont pour les régiments une pépinière d'instructeurs et de soldats tout faits.

Mais cela ne suffit pas encore. Nous avons considéré, comme des sanctions nécessaires, les examens qui stimulent le zèle et soutiennent l'application pendant toute la durée des études classiques. Il est indispensable de trouver aussi des sanctions pour tous ces exercices physiques. Car l'homme est ainsi fait, que si son action n'a pas un but immédiat, si l'on ne sait pas intéresser sa sensibilité, en un mot, le passionner, il ne persévère dans rien, ni dans ce qui le fatigue, ni même dans ce qui l'amuse. L'ennui vient vite, puis le dégoût, et l'abandon. Il faut donc faire naître la passion. Dans ce but on établira de grandes fêtes

scolaires, où les diverses sociétés de gymnastique, du même lycée, et même de lycées différents, seront appelées à se mesurer; et où les vainqueurs, acclamés par la foule des parents et des amis accourus à ces solennités, recevront publiquement des prix et des récompenses. Il faudra que tout le monde, aussi bien les autorités civiles que les autorités universitaires, s'accorde pour entourer d'un certain éclat ces fêtes patriotiques.

Prenons encore en cela modèle sur nos voisins les Anglais; et tâchons d'acclimater chez nous, ce sentiment du « Sport », si puissant chez eux, et dont nous ne connaissons guère que la caricature. N'est-ce pas une chose vraiment belle et enviable que cette préoccupation constante, chez presque tous les individus de cette race, d'atteindre, en tout, le point culminant; de porter leurs travaux et leurs jeux au suprême degré de la perfection; d'aller toujours plus avant, et de vouloir faire mieux que le voisin. Quel merveilleux stimulant pour l'action, pour la continuité de l'effort, pour le développement de l'énergie?

Nous autres bourgeois français, raisonneurs en chambre, théoriciens de cabinet, pâles adorateurs du verbe, nous sommes tentés de sourire, quand nous voyons l'Angleterre entière se presser aux joûtes d'Oxford et de Cambridge, aux grands « matches » de cricket, de lawn-tennis, de foot-

ball, de courses à pied et à cheval, etc., etc. Nous trouvons puériles et presque ridicules, ces acclamations enthousiastes pour ces jeunes champions, ces triomphateurs de l'aviron et de la balle ; et nous croyons avoir fait bien assez, pour honorer notre jeunesse, quand nous avons distribué quelques couronnes de papier doré à nos lauréats du Grand Concours, héros du discours français et de la géométrie analytique. Il est fâcheux que de ces études classiques dont nous sommes si fiers, nous n'ayions pas au moins gardé ce souvenir, que les anciens Hellènes, les plus intelligents des hommes, ne couronnaient pas seulement les vainqueurs au concours de poésie et d'histoire, mais qu'ils rendaient des honneurs presque divins à ceux qui avaient triomphé à la course, au pugilat, au ceste et à la palestre. C'est qu'ils avaient, comme cette grande nation voisine, le sentiment profond de ce que pouvaient ces fêtes du courage, pour la grandeur et le salut de la patrie. Ce n'étaient pas les individus qu'ils glorifiaient avec tant d'enthousiasme ; c'étaient les mâles vertus, le sang-froid, la force, l'énergie, la persévérance, sauvegardes de leur race et principes de leur supériorité. Certes, elle n'aurait jamais germé chez ces grands peuples cette étrange idée de façonner des hommes libres dans des prisons. Finissons-en donc avec cette triste manie, si nous vou-

lons voir notre peuple reprendre son élan et sa force d'expansion, si singulièrement ralentis ; à moins que, déjà trop malades pour vouloir même guérir, nous ne soyions résignés à laisser s'appauvrir ce sang généreux, d'où sont sortis tant de héros et de penseurs, et cette race française, noble entre toutes, s'étioler, décroître et mourir.

CHAPITRE XXVII

L'ÉDUCATION DE BONTÉ

LA BONTÉ PHYSIQUE OU BEAUTÉ
LA BONTÉ INTELLECTUELLE OU TALENT

On nous permettra, je pense, de définir la Bonté : la vertu par laquelle l'homme se fait aimer. — D'où il suit, que toute civilisation résultant d'un accord entre les hommes, la bonté, pour les peuples, est le fondement de toute civilisation ; et que tout bonheur venant de l'amour, la bonté, pour les individus, est la source de tout bonheur.

Mais par quel charme l'homme se fait-il aimer de l'homme ? Peut-il *apprendre* à se faire aimer ? la bonté est-elle aussi une œuvre d'éducation ?

Si nous cherchons d'abord comment l'homme peut s'attirer l'amour, on trouvera que son premier attrait est la Beauté physique. — La Beauté

est une bonté, en tant que source d'amour; elle est la bonté de la nature; elle n'a qu'à paraître pour produire le plaisir autour d'elle: « sa bienvenue au jour lui rit dans tous les yeux. » N'est-ce pas en ce sens que M. Renan a pu dire: « la beauté est peut-être une vertu »? — Si l'homme a reçu ce don en partage, il peut sans doute le développer par l'éducation, c'est-à-dire par une habile et attentive gymnastique de ses organes corporels. On peut dire aussi, que s'il est né disgracié, il peut atténuer sa disgrâce dans une certaine mesure, en ménageant sa santé, en acquérant la force et l'adresse. Mais en somme, il faut avouer que l'éducation n'a sur cette vertu du corps qu'une faible et indirecte influence.

Mais la beauté physique n'est pas la cause la plus puissante de l'amour. Réduite à ses propres forces, elle est bien vite désarmée, car en somme, elle est quelque chose d'immobile, d'inerte et de muet. Par là, elle lasse; et quand elle se transforme, c'est pour se faner et périr. Elle peut allumer une flamme brillante, mais fugitive; elle crée le désir, qui est d'essence passagère, mais non l'amour qui est d'essence éternelle.

Il y a, dans la nature humaine, une force de séduction bien autrement puissante, c'est la beauté de l'esprit. Et on peut dire aussi de cette beauté,

qu'elle est une bonté, car elle crée aussi la joie, comme la beauté du corps, mais elle la répand plus loin et plus longtemps. Et cet éclat bienfaisant n'est pas fugace ; s'il se transforme, ce n'est pas pour s'effacer ; au contraire, il emprunte à la vie et à l'expérience un élément et un charme nouveaux. L'esprit « n'a pas de rides ». Sa beauté exerce une attraction moins soudaine que celle du corps, mais combien plus tenace !

Et tandis que la beauté matérielle ne peut pas, ou peut malaisément s'acquérir par l'éducation, la beauté intellectuelle est déjà bien plus près de l'homme, et en quelque sorte dans sa main. Tout en reconnaissant l'existence indéniable de dons héréditaires et innés, nous croyons que l'éducation exerce une si puissante influence sur ces qualités, qu'elle les crée, pour ainsi dire, à nouveau.

La beauté de l'esprit a en quelque sorte deux faces. L'une intellectuelle, l'autre esthétique : celle-là, tournée vers le vrai, celle-ci vers le beau. — L'esprit peut charmer par la faculté de penser avec profondeur, avec justesse, avec éclat ; il peut aussi séduire par le talent de sentir et d'exprimer le beau sous ses formes multiples. Il est bien rare qu'un homme, du moins à un certain niveau social, naisse sans apporter le germe de quelque aptitude intellectuelle ou artistique. Il

appartient à l'éducation de la reconnaître et de la développer.

Comment reconnaître et cultiver les aptitudes intellectuelles ? Par quels procédés pédagogiques, pourra-t-on donner à l'expression des pensées et des sentiments, cette justesse élégante, cette forme libre, personnelle, artistique, charme suprême de l'esprit ? C'est ce que nous avons longuement développé dans toute la première partie de cet ouvrage, dont la portée morale apparaît ici de nouveau. Nous n'avons donc pas besoin d'y revenir ; nous avons dit, croyons-nous, l'essentiel.

Mais il importe fort d'insister sur l'éducation de la sensibilité, sur la culture esthétique proprement dite ; sur les moyens de développer chez nos enfants, par l'habitude, ces dons charmants de la poésie, de la musique, du dessin, sources inépuisables de salubres plaisirs, auxiliaires incomparables de la moralité. — L'art est une bonté ; la joie rayonne sans cesse autour de lui ; et l'amour court à la joie. Il ajoute à tous nos plaisirs ; il atténue toutes nos souffrances ; il donne à l'oisif de nobles occupations, et au travailleur, des délassements délicats. Je ne crois pas qu'un homme puisse se dire élevé, s'il n'a pas acquis l'aptitude de sentir, et mieux, l'aptitude d'exprimer ce qu'il y a de charmant dans les choses. Cette capacité de

jouir finement, et de plaire en communiquant son plaisir, le place infiniment au dessus du niveau commun.

Je vais plus loin ; je crois que l'homme privé de toute culture esthétique, peut bien vivre, mais qu'il n'aime pas à vivre. Il peut parfois paraître joyeux, mais au fond, il est triste ; car, la gaîté ne vient pas de la jouissance, qui est fugace, mais de la joie, qui est durable ; et la joie vient de chercher, de voir, de sentir le beau, qui est de l'amour visible et sensible. Il n'y a rien de plus triste, de plus morne, que l'homme inculte et illettré, « le philistin », bourgeois, paysan, ouvrier. Il ne faut pas se laisser prendre aux éclats de ses divertissements. Il se dépense en cris, en chansons, en exclamations ; mais cela même, prouve le contraire de la joie. Rousseau dit quelque part que certaines gens ne peuvent écouter un air de musique, sans marquer la mesure, en dodelinant de la tête, en gesticulant des bras. Ils croient prouver par là qu'ils sont musiciens ; ils prouvent, au contraire, qu'ils ne le sont pas. En effet, le vrai dilettante sent le rythme en dedans, et n'a pas besoin pour cela d'un secours extérieur. De même pour la vraie gaîté. Elle se traduit sans doute par le regard, le ton, la contenance, qui étincellent ; mais c'est un rayonnement tranquille et silencieux. Voyez au

contraire le bas peuple « s'amuser ». Il ne se distrait pas, il s'étourdit. Que d'amertumes cachées, que de tristesses, que de sombres arrière-pensées, au fond de ces excès, de ces cris, de ces ripailles, qui l'éreintent, et qu'il paiera demain... Les plaisirs de l'artiste et du lettré n'exigent pas de rançon ; ils délassent, ils consolent, ils purifient, ils sont « tout profit » ; en un mot, ils font que la vie vaut la peine d'être vécue. Que pourrez-vous donc donner à vos enfants, dans vos écoles, je ne dis pas qui remplace, mais qui vaille cela ?

Or, que fait-on, dans nos établissements d'instruction secondaire, pour leur assurer ces avantages ? Certes, les arts dits « d'agrément », le dessin, la musique, etc., figurent dans les programmes. Mais ce sont là encore des étiquettes trompeuses, qui ne répondent à rien de sérieux ; de pures réclames. En fait, l'enseignement esthétique dans nos lycées, est tellement insuffisant, qu'il vaudrait presque mieux qu'il n'existât pas du tout. Et toujours la même et péremptoire raison : le manque de temps. Une heure ou deux *par semaine* ! Voilà tout ce que permet le règlement. Que si, en dehors du cours officiel de dessin ou de musique, l'enfant veut cultiver une disposition naturelle, il doit, si le maître y consent et si les

locaux s'y prêtent, prendre le temps nécessaire sur ses misérables récréations libres. En sorte qu'on le met dans l'alternative de choisir entre sa santé et son violon. Et il en est de même des autres études artistiques ; de même du dessin ; de même de ces arts qu'on peut appeler littéraires, et qui devraient, en quelque sorte, adhérer aux études classiques comme le parfum et la couleur adhèrent à une plante, tels que le talent de dire, de réciter, de débiter, etc. Voyez ce que devient, dans nos lycées, cet art délicat de la lecture et de la déclamation, auxiliaire indispensable à l'écrivain, vulgarisateur puissant, qui, bien mieux que le livre, ce muet, répand, interprète les belles œuvres, les fait valoir, et par suite les suscite. — Ernest Legouvé a dénoncé, après bien d'autres, les grotesques psalmodies qu'on entend dans nos classes. Mais je ne crois pas que ces protestations du bon sens et du goût aient abouti à grand' chose. On se heurte à une puissante routine qui s'appuie sur un système général. Triste système produisant de tristes résultats. Sauf quelques rares exceptions, sauf le cas de vocations irrésistibles, nos lycées ne nous forment guère que des « scholars », plus ou moins gonflés de mots ; et, sous des apparences plus ou moins prétentieuses, des barbares. Aussi, avec la prédominance croissante des aspirations utilitaires, sans contrepoids, sans

correctifs, l'espèce des « amateurs éclairés », des « connaisseurs », va-t-elle se perdant de plus en plus, dans notre pays. Désastre véritable pour nos arts, comme pour nos industries. Car, à l'artiste comme à l'artisan, au poète comme à l'ouvrier, il faut un public qui le comprenne et qui l'inspire ; qui le glorifie, et qui le paie.

De pareils errements doivent être résolument supprimés. Le temps ne nous manque plus ; nous disposons de huit heures par jour ; nous y trouverons, je pense, le loisir nécessaire pour cultiver chez nos enfants le sens du beau.

Et d'abord, une réforme, qui ne demande pas de temps, consisterait à donner aux choses, aux salles d'étude, aux lieux de réunion et de récréation, un aspect agréable et artistique. Les récentes inventions de l'industrie ont permis de reproduire, à peu de frais, les chefs-d'œuvre des arts du dessin et de la sculpture, soit par la photographie, soit par la photogravure, soit par les moulages, etc. L'art a été mis, comme on dit vulgairement, « à la portée de toutes les bourses ». On profitera de cet heureux progrès, pour décorer nos cités scolaires, et faire en sorte que les murailles, les choses elles-mêmes, parlent et enseignent ; qu'elles disposent l'enfant, par une sorte d'éducation involontaire et permanente, à

voir, à apprécier, à préférer ce qui est rare, original, exquis. Ainsi, les jeunes imaginations se trouveront, sans travail et sans effort, munies de ces modèles intérieurs, de ces formes magistrales, qui les guideront toujours d'une manière inconsciente, et les tiendront au-dessus de la sottise et de la vulgarité. Ainsi, les sens de l'enfant se façonneront d'eux-mêmes aux habitudes esthétiques, comme sa mémoire se plie, machinalement et sans effort, aux mots et aux formes d'une langue qu'il entend parler autour de lui.

Il est évident que ce premier travail ne peut être qu'une préparation et un commencement; il faut y ajouter un enseignement positif. On choisira donc, pour professer les arts, des maîtres intelligents, ayant fait leurs preuves, et au courant des meilleures méthodes pédagogiques. Le principe qui présidera à ces études esthétiques, sur l'organisation desquelles nous ne pouvons nous étendre ici, sera le même que celui qui doit dominer le programme classique : Peu et bien. On évitera l'encombrement ; on permettra aux enfants de choisir suivant leurs goûts et leurs aptitudes. On aura des musiciens, et parmi eux, des instrumentistes et des chanteurs. On aura des dessinateurs, de jeunes peintres, des apprentis modeleurs, qui travailleront la glaise ou le bois. En un mot, on s'efforcera de ne pas disperser et gaspiller les loi-

sirs de l'enfant, et d'obtenir de lui, qu'il cultive un seul talent artistique, s'il ne peut faire mieux, mais qu'il le cultive sérieusement. Car, si l'art est multiple dans ses manifestations, il est un dans son principe et dans ses effets moraux. Au point de vue pédagogique, l'instrument et l'organe importent peu; l'œil ou l'oreille, l'archet ou le crayon, peuvent également donner l'éducation du beau. Cette diversité de moyens se résout dans l'unité de l'esprit; l'important est de bien choisir l'aptitude, de la bien développer, et encore une fois, de savoir se borner. Cela suffira pour atteindre le but.

Mais ici encore, il faudra soutenir le zèle, encourager l'effort, et le récompenser. Dans ce dessein, nous aurons recours à ces mêmes procédés d'organisations coopératives, que nous avons déjà recommandés. Nous formerons des sociétés d'harmonie et de chant, des orchestres et des orphéons d'élèves; nous organiserons de petites académies de peinture et de littérature; nous irons même jusqu'à autoriser un journal, autographié ou imprimé, rédigé par les élèves, sous la surveillance des maîtres; les jeunes publicistes, les jeunes poètes, pourront y donner carrière à leurs inspirations; les meilleurs devoirs pourront y obtenir les honneurs de la publicité. Ce sera à la fois, le cahier d'honneur, et le moniteur officiel de la cité scolaire.

Et qu'on ne nous dise pas que ces distractions feraient tort aux études sérieuses, et que l'amusement tuerait le travail. Les objections de ce genre, sont toujours inspirées par le souvenir de ce qui existe actuellement, et non par la considération de ce qui devrait exister. Il en est un peu du jeu, comme du sucre; sevrez-en l'enfant tout à fait, il en abusera dès que l'occasion lui en sera offerte; laissez-le libre d'en prendre à son aise, l'abus disparaîtra aussitôt.

Enfin, ces diverses sociétés artistiques, comme les sociétés de gymnastique, dont nous avons parlé, seront conviées, elles aussi, à augmenter l'éclat des fêtes universitaires. Elles organiseront des concerts, des expositions, des représentations dramatiques. Les élèves, membres de ces sociétés, s'occuperont seuls, sous le contrôle toujours éveillé des maîtres, de rédiger les programmes, de lancer les invitations, d'orner les salles de fêtes, etc., etc. Ainsi s'exercera, et se développera chez eux, l'esprit d'activité et d'initiative. Ainsi se formeront les qualités du caractère, en même temps que les talents de l'esprit. Ainsi enfin, on bannira de nos établissements d'instruction l'ennui, ce redoutable dissolvant de l'âme. Oui, nous suivrions le conseil de Montaigne, et partout dans la cité universitaire « nous ferions pourctraire la Joye, l'Allégresse, et Flora et les Grâces! Comme fit en son école le philo-

sophe Speusippus ». Nous renoncerions à cette coutume barbare d'attrister nos enfants, à l'âge où la santé, l'insouciance, la jeunesse, tout, les convie à la gaîté. Nous romprions décidément avec la tradition janséniste qui a prévalu dans notre pédagogie officielle, et d'après laquelle, le bon moyen d'apprendre à vivre serait d'apprendre à souffrir. Aberration mystique, voisine de la folie, et descendant en droite ligne de ces sombres superstitions hindoues, qui considèrent la vie comme un mal, et le corps comme une dégradation de l'être. Combien nous trouvons plus humaine la conception pédagogique des jésuites, qui, s'ils enfermaient leurs élèves, s'efforçaient au moins de tempérer par la récréation les rigueurs de la discipline, d'occuper sainement les imaginations exaltées, et de faire oublier la liberté perdue en égayant un peu la prison. Si l'esprit jésuite est haïssable, ce n'est certes pas en cela ; et nous préférons franchement cet optimisme intelligent, qui pousse à l'action, en faisant aimer la vie, à cet altier pessimisme, qui procède du dédain de l'existence mortelle, et n'aboutit qu'à la tristesse et à l'inertie, à moins qu'il ne mène aux excès d'une réaction déraisonnable.

CHAPITRE XXVIII

LA BONTÉ MORALE OU CHARITÉ

Tels sont les moyens qui nous paraissent propres à favoriser chez nos enfants le développement de cette beauté de l'esprit, qui est la forme intellectuelle de la bonté. Mais celui qui, pour charmer ses semblables et séduire les âmes, n'aurait à sa disposition que cette beauté, même jointe à celle du corps, n'exercerait qu'un empire éphémère. Le jour où il laisserait entrevoir le fond intime de son être, le jour où pénétrant dans ce sanctuaire aux superbes dehors, on le trouverait vide et sans Dieu, le désenchantement serait tel, que l'amour se dissiperait soudain.

C'est que la beauté physique et la beauté intellectuelle ne sont que les formes extérieures, et comme les vêtements magnifiques de la bonté véritable.

Une seule force crée vraiment et perpétuellement l'amour, c'est l'amour même. Être bon, avons-nous dit, c'est être capable de se faire aimer. Or, se faire aimer c'est posséder l'âme des autres, et pour posséder cette âme, il n'y a qu'un moyen sûr, c'est de donner la sienne. D'où il suit que l'essence même de la bonté consiste dans l'habitude de se donner, de sacrifier à autrui, soi, ou quelque chose de soi. Et de même que nous disions que la beauté était une bonté, nous pouvons dire inversement, que la bonté est une indicible beauté : c'est la beauté morale, la charité, la Χάρις des Grecs, la grâce victorieuse qui charme tout ce qui pense et tout ce qui sent.

Et tandis que la nature a une part prépondérante dans l'œuvre de la beauté physique, une part un peu moindre, mais encore importante, dans l'épanouissement des qualités intellectuelles et artistiques, son influence se réduit à peu de chose, à un instinct de sympathie désintéressée, réel, mais faible et obscur, quand il s'agit de cette forme supérieure et essentielle de la bonté.

On peut même dire, qu'en général, non seulement la nature ne conseille pas aux êtres qu'elle a créés, de se sacrifier aux autres êtres; mais qu'elle a mis en eux des instincts puissants, qui les poussent à tout subordonner à leur intérêt propre.

L'égoïsme est la grande loi qui domine le monde physique, et l'homme y est soumis comme tous les êtres vivants. S'il ne suit que l'instinct, il est, comme les autres animaux, l'ennemi naturel de ses semblables : « *homo homini lupus* ». A ce point de vue, Hobbes a raison. Le dévouement inné du père et de la mère à leur progéniture, dévouement que l'homme partage avec tout ce qui vit et se reproduit, ne déroge pas à l'immuable loi d'égoïsme. Il n'en est qu'une forme. Car enfin, l'enfant n'est qu'une extension des parents, le prolongement de leur être, leur être même. Se dévouer à lui, n'est donc au fond, et en réalité, que se dévouer encore à soi-même.

L'état de guerre est donc l'état de nature ; et il a fallu plus de trente siècles d'efforts, de luttes, de prédications religieuses et morales, pour déterminer une minime partie des hommes, à accepter, à sanctionner par la force, certains accords sociaux, qui protègent tant bien que mal les faibles contre les forts, et font régner entre eux une apparence de justice. Encore ces lois d'équité ne sont-elles à peu près reconnues que par les individus faisant partie du même corps de nation ; encore n'obtiennent-elles, le plus souvent, qu'une adhésion extérieure et hypocrite ! Quant aux relations des peuples entre eux, c'est toujours, et malgré tout, la loi sauvage de la force qui les régit.

Seule, l'éducation, agissant sur les âmes humaines, pendant qu'elles sont encore plastiques et malléables, pourra créer à la longue des habitudes que l'hérédité transformera en instincts, et substituer un règne de justice et d'amour, à celui de la force brutale. Mais quelle tâche ! Il ne s'agit plus seulement ici de diriger et de développer la nature, il s'agit de la combattre et de la dominer ; il s'agit d'élever l'homme au-dessus de lui-même, au-dessus de tout l'ordre matériel et physique. L'éducation revêt alors, dans l'accomplissement de cette œuvre difficile, auguste, comme un caractère sacré, religieux : elle devient la religion même.

Car la religion, pour un peuple adulte, ne doit pas exclusivement consister dans un ensemble de pieuses cérémonies et de mystiques prières, mais dans la pratique volontaire et journalière d'actes de raison et de vertu. Elle ne doit jamais semer la discorde et la désunion. Elle est par définition, un lien qui unit — *quod religat.* — Or, je ne sache pas qu'il puisse y avoir, entre les hommes, d'autre lien durable que celui de l'amour, et par suite, de la charité et de la bonté, qui engendrent l'amour. Toute la religion est donc contenue dans ce précepte des préceptes : « Aimez-vous les uns les autres. » C'est-à-dire, sacrifiez-vous les uns

aux autres ; c'est-à-dire, donnez, de vous, de vos biens matériels, de vos dons intellectuels, en un mot, de votre corps et de votre âme, tout ce que vous pourrez, et toutes les fois que vous le pourrez. Et comme la nature est égoïste, et répugne à de tels sacrifices, il faut donc y dresser l'homme dès la plus tendre enfance, et préparer de longue main cette victoire qu'il devra toute sa vie remporter sur lui-même. En ce sens, on peut donc dire que toute vraie religion est œuvre d'éducation ; et inversement, que le but suprême de toute pédagogie étant de faire des hommes bons, est en même temps de faire des hommes religieux.

Or, que fait-on dans nos établissements publics, pour tendre vers cet idéal de la perfection humaine ? Je vois bien que l'on convie nos enfants à des cérémonies dont ils ne comprennent ni le sens, ni les rites ; je vois bien qu'on les sature de sermons très moraux et d'exhortations très édifiantes. Or, parler n'est pas mauvais ; mais agir, seul a du prix. La bonté n'est pas une théorie, elle est une habitude. Ce n'est pas seulement à l'intelligence, par la parole, que cet enseignement doit s'adresser ; c'est surtout à la volonté, et par l'acte. Il faut donc que nos enfants aient des occasions fréquentes d'agir, de bien faire, de pratiquer ces sacrifices de soi, dont nous parlions tout à l'heure ;

de donner quelque peu d'eux-mêmes, aux faibles, aux pauvres, aux misérables. Or de quelle façon, au fond de leurs prisons, auraient-ils l'occasion de s'exercer à ces pratiques salutaires ? Comment l'accablant programme leur en laisserait-il le loisir ?

En libérant nos enfants, comme nous l'avons proposé, ne rendrions-nous pas possible cette éducation pratique de la moralité ? N'auraient-ils pas le loisir nécessaire, la moitié à peine de leurs journées étant absorbée par leurs études ? N'auraient-ils pas les occasions de bien faire, vivant non plus dans une prison, mais dans une maison ouverte sur le monde ?

Mais le jeune homme, réduit à sa seule initiative, ne peut se donner à lui-même cette éducation du cœur, pas plus que les autres. Il a besoin d'aide et de secours. Au lycée, dans ce milieu froid, sec, indifférent, qui lui montrerait la voie ? — Mais à ce foyer de famille, où il est venu s'asseoir comme un fils ; où il a trouvé un père, une mère, tout change. Il y rencontrera non seulement l'encouragement, mais surtout, le grand, l'unique enseignement : l'exemple.

Il ne suffira pas, en effet, que le maître ou le chef de famille, donne à l'écolier le spectacle quotidien du dévouement professionnel, du devoir

accompli, de la prodigalité généreuse de sa force et de son talent. Cela se fait déjà. Il faudra plus encore ; je veux dire, initier les enfants à la pitié ; leur faire voir de près cette trame de souffrances, sur laquelle est comme brodé le tissu brillant et léger de notre civilisation. Dire à l'enfant qu'il y a des misérables, n'est pas assez ; il faut les visiter avec lui ; il faut le conduire là où on souffre, et lui montrer comment on soulage, et comment on console. Il faut surtout ne jamais perdre une occasion de faire sentir le lien de solidarité qui nous unit tous à ces déshérités ; de faire constater que notre repos est fait de leurs labeurs ; que notre santé, notre vie, ont bien souvent pour rançon leurs souffrances et leur existence même. Jamais nos enfants ne sauront assez, que leur bien-être doit quelque chose à ces misères, et qu'en les soulageant, ils paient une dette. Ainsi seulement, par des actes, et non par des phrases, on les pénétrera du sentiment vrai de la fraternité humaine, cette chose divine, que tant de gens ont sur les lèvres, et si peu, dans le cœur. Ainsi seulement, on les amènera à penser que ces souffrants et ces pauvres ne sont pas des êtres inférieurs et dégradés, à qui suffit une dédaigneuse aumône, mais des égaux, des frères malheureux, à qui ils doivent une parcelle de leur âme. Et on les habituera à faire acte de religion, c'est-à-dire à donner, outre

le pain du corps, ce qu'une parole sublime appelait le pain de vie, un de ces mots, un de ces regards, une de ces étreintes, qui n'ont rien coûté, et qui pourtant sont d'un prix infini. Car de la vile matière humaine, ils ont fait jaillir comme deux rayons divins, la bonté et l'amour, et la flamme de joie qui s'allume à ce moment de la durée ne s'éteindra peut-être jamais.

Mais nous devrons encore ici réclamer des moyens humains, pour faire naître et entretenir cette vertu surhumaine. Nous devrons en quelque sorte tenir en échec l'égoïsme et l'inconstance, en intéressant la sensibilité, l'imagination, l'amour-propre du jeune homme ; nous ferons vivre en lui, artificiellement, la charité, jusqu'à ce qu'elle ait pris racine, et que l'habitude morale et désintéressée ait eu la force de subsister sans un secours étranger à la moralité. Nous organiserons donc l'éducation collective de la charité, comme nous avons proposé de le faire pour la justice, le courage, etc.

Des sociétés de secours, de bienfaisance seront instituées, avec leurs présidents, secrétaires, trésoriers ; avec leurs réunions périodiques et réglementaires, leurs procès-verbaux, comptes rendus, etc. Je n'insiste pas sur le rôle départi à chacune de ces fonctions, confiées bien entendu à des élèves : il s'explique de soi. Ici encore, double

profit, résultant d'un double apprentissage : celui de l'action, et celui de la charité ; celui de l'initiative, et celui de la bonté. En apprenant comment on peut faire un peu de bien, l'écolier apprendra du même coup comment on multiplie sa valeur individuelle, en la combinant avec celle d'autrui. Il comprendra ce qui, jusqu'à présent, a été si peu et si mal compris en France : la puissance de l'effort collectif, et les conditions qui le rendent possible, efficace et durable. Ainsi s'organisera ce que nous appellerions volontiers le culte de cette religion séculière qui est la bienfaisance.

Ici, s'impose une question qu'il serait peut-être commode de passer sous silence, mais que nous ne voulons pas éluder.

Ce culte laïque est-il suffisant? L'éducation de la bonté, à ce degré supérieur, ne réclame-t-elle pas le secours d'un culte véritable, ecclésiastique? d'une religion consacrée par une liturgie hiératique?

Nous répondrons sans hésiter, que pour développer l'habitude morale, un tel culte sera très utile, sinon indispensable. La haine de l'antique oppression cléricale a provoqué, même parmi les

âmes les plus libérales, une réaction souvent aveugle. Un esprit vraiment indépendant répudiera ces excès, et tiendra compte de l'imagination et de la sensibilité humaines. Nous n'avons pas, avec Platon, banni le poète et le musicien de notre République; nous n'en bannirons pas le prêtre. C'est lui, en effet, qui est l'infatigable propagateur de la foi à un idéal divin. Or, qui niera que toute morale comme toute science se ramène à des postulats qui supposent cette foi? Qui ne sait que pour bien agir, comme pour bien penser, il faut commencer par croire? Dans la société, comme dans l'individu, la foi reste la seule force qui transporte les montagnes, et chaque jour, elle répète le seul miracle qui se puisse constater en ce monde, celui de l'abnégation et du sacrifice. Vous aurez beau presser les doctrines positivistes, jamais vous n'en ferez sortir ce mobile humain, qui, en dehors de la croyance à un idéal métaphysique, pourrait expliquer un acte moral, c'est-à-dire métaphysique. Oui, nous pensons qu'en aucun temps, en aucun lieu, un homme de bien, sous quelque forme qu'il ait adoré son Dieu, n'a rien fait de grand et de surhumain, sans murmurer dans son cœur quelque chose qui ressemblât à la sublime invocation du Christ: *O! Père qui êtes aux cieux, que votre règne arrive!...*

Notre Cité scolaire aura donc une chapelle, où les divers cultes pourront, à la rigueur, s'exercer tour à tour; et les ministres de ces cultes, par une sorte d'entente fraternelle, donneront aux fidèles, le grand exemple de la paix et de la concorde. Tous les enfants pourront librement, pendant leurs loisirs, et selon les besoins et les goûts de leur âme, se rendre dans cet asile sacré, pour y puiser dans la prière, dans la méditation, dans l'exhortation, l'encouragement à bien faire.

Mais si dans ce sanctuaire, on devait entendre des paroles de discorde et des doctrines de superstition; si au lieu d'y être convié à de nobles et pures cérémonies, on n'y assistait qu'à de vains spectacles; si au lieu de n'être qu'un moyen de vertu, le culte tendait à devenir lui-même une sorte de fin, et à remplacer la charité qui est féconde, par la dévotion qui est stérile, nous aimerions certes mieux que la Cité n'eût pas d'église, et qu'on laissât chacun adorer son Dieu, à son gré, dans le secret de sa conscience.

C'est que si le temple n'est pas ce qu'il y a de meilleur, il devient peut-être ce qu'il y a de pire. Bienfaiteur ou corrupteur; il n'y a guère de milieu. Et si l'on me demande ce qui décidera entre le bon et le mauvais prêtre, entre la foi et la superstition, entre le culte et l'idolâtrie, je répondrai que le criterium infaillible, n'est ni le

dogme, ni la tradition, mais la moralité. A quoi je reconnais le sceau de la vérité? aux œuvres. Le vrai se trouve partout où se trouve le bien, partout où s'enseigne, et où se pratique la bonté, je veux dire le sacrifice et l'amour. Telle est la haute doctrine qui peut servir de lien aux dogmes les plus divers, et ramener à l'unité, la multiplicité des confessions, conséquence de la multiplicité des points de vue intellectuels. Telle est la religion suprême des braves gens de toutes les religions. Telle est la foi des hommes de bonne volonté, et qu'on devra avant tout, et sans cesse, prêcher à nos enfants dans leurs églises scolaires.

CHAPITRE XXIX

L'ÉDUCATION MILITAIRE DE LA BOURGEOISIE

Nous avons déjà signalé cette aberration de notre bourgeoisie, qui, après avoir soumis ses enfants à un régime d'incarcération absolue, les fait passer, sans transition, à un état d'indépendance absolue. Nous avons montré les jeunes bacheliers, sortant, sur tous les points de la France, de leurs chrysalides universitaires, et s'envolant vers Paris, sous les brillantes espèces de l'étudiant en droit, en médecine, en pharmacie ; de l'aspirant aux écoles spéciales, etc... Nous avons dit qu'il nous paraissait au moins aussi absurde de donner tout à coup aux jeunes gens une liberté sans frein, à l'âge où l'abus de la volonté peut être fatal, que de les enfermer sans pitié, à l'âge où, sans inconvénient, et avec grand profit, ils pourraient faire

l'apprentissage de la vie libre. En cela comme en beaucoup d'autres choses, notre bourgeoisie, gent essentiellement moutonnière, « servum pecus » suit le grand nombre, et se tait.

Le remède à ce mal serait de faire immédiatement succéder, pour tous les jeunes gens, le service militaire aux études secondaires. Le métier des armes devrait être la suprême épreuve de cette discipline de la volonté, œuvre suprême de l'éducation. De même que la culture intellectuelle trouve, dans la période supérieure de l'enseignement, une sorte de consécration pratique, et qu'il existe des écoles d'application, où l'ingénieur, le savant, le professeur, l'artiste, achèvent de se former; de même, la culture morale devrait avoir une sorte de sanction expérimentale, où les vertus du caractère s'exerceraient, et où s'achèverait l'homme. Cette école d'application de la virilité devrait être, pour tous nos enfants, la vie du soldat.

On élabore notre loi militaire depuis quinze ans, et elle n'est pas achevée. Il s'agirait de trouver un projet qui s'accordât, à la fois, avec la forme démocratique de nos institutions, et avec les exigences professionnelles du service social. On n'y parvient pas. Quelle que soit la solution proposée, on s'empêtre dans une antinomie qui paraît inex-

tricable, en ce qu'elle blesse toujours, soit un principe, soit un intérêt.

Un certain nombre d'hommes politiques, au nom du principe d'égalité, voudraient ramener dans la loi, une uniformité absolue ; supprimer le volontariat d'un an, et imposer à tous les Français, sans exception, la même durée et la même nature de service. D'après eux, le volontariat n'est qu'une forme déguisée d'exonération, dernier privilège accordé à l'argent, et qui ne saurait se concilier, ni avec le droit moderne, ni avec l'équité.

Pourquoi, disent-ils, permettre à une catégorie de citoyens, de ne donner à la patrie qu'un an de leur vie, alors que la loi commune en exige cinq ? Parce qu'ils sont riches et peuvent payer à l'État quinze cents francs ? Mais cette richesse, au lieu de dispenser ceux qui la possèdent de leurs devoirs patriotiques, ne leur en impose-t-elle pas de plus grands qu'aux autres ? Le riche ne doit-il pas s'armer pour protéger son bien, plutôt que l'indigent qui, en somme, n'a rien à perdre à l'invasion ? L'État, c'est lui ; il doit donc se préparer avant tous les autres à défendre l'État. — Et, à un autre point de vue, le riche ne peut-il pas, plus aisément que le pauvre, consacrer son temps au service militaire ? Qu'importe à un homme dont la vie est assurée, et qui est certain de ne jamais manquer du nécessaire, ni pour lui, ni

pour sa famille, de donner à la chose publique, trois ou quatre ans de son existence? Il en est tout autrement du prolétaire, employé ou ouvrier ; de celui qui n'a aucune épargne, et ne peut compter, pour assurer le pain de sa vieillesse, que sur l'économie résultant du travail de chaque jour, et surtout du travail plus productif des années de force et de santé. En somme, son temps, c'est tout son avoir, tout son avenir. En le lui prenant, l'État lui prend ce qu'il possède de plus clair ; et ce sacrifice est immense. Peut-on assimiler cette charge à celle du bourgeois, qui jouissant d'une rente, c'est-à-dire d'une rémunération spontanée, qui n'est pas le prix d'un labeur personnel, pourrait à la rigueur, ne jamais rien faire, et néanmoins ne jamais manquer de rien?

Je ne parle pas, bien entendu, de la dispense de servir le pays en temps de guerre, privilège exorbitant, si longtemps admis par les lois en faveur d'une classe de citoyens. Cet abus a disparu. Mais cette première satisfaction donnée aux principes égalitaires est-elle suffisante? Ne faut-il pas aller plus loin, et créer un régime d'égalité absolue, non pas seulement pour le service devant l'ennemi, mais même pour le service ordinaire, en temps de paix?

Si on se place au point de vue de l'intérêt *individuel*, la question ne nous paraît pas douteuse ;

et ce qu'on dit en faveur de l'égalité des charges militaires, nous paraît sans réplique. Mais si on se place au point de vue de l'intérêt *social*, la conclusion pourra être toute différente.

On ne peut nier, en effet, qu'il n'y ait dans les états exercés par les particuliers, au point de vue de l'utilité sociale, une sorte de hiérarchie. Il y a des professions dont, à la rigueur, une société pourrait se passer ; il y en a d'autres qui lui sont indispensables. Nous pourrions peut-être honnêtement subsister sans épiciers, sans pâtissiers, sans cabaretiers ; mais conçoit-on une société moderne privée de savants, de magistrats, de professeurs, etc. ? Ne peut-on pas, sans grand paradoxe, soutenir qu'un bon chirurgien est plus utile à l'État, qu'un bon cordonnier ? qu'un bon professeur rend plus de services à ses concitoyens qu'un bon cuisinier ? Il y a donc, je le répète, une sorte de classification des professions, au point de vue social ; et c'est une première considération, sur laquelle il est inutile d'insister.

Une seconde, c'est que, la quantité de travail, les efforts intellectuels nécessaires pour se préparer à une profession, paraissent proportionnés précisément au degré de valeur sociale de cette profession. — Plus une fonction est utile à la société, plus elle réclame de peine et de temps. Un gâcheur de plâtre se forme plus

vite qu'un maçon ; un maçon, plus aisément qu'un entrepreneur ; un entrepreneur, qu'un architecte ; un architecte, qu'un ingénieur. C'est que l'ingénieur doit savoir tout ce que sait l'architecte, et quelque chose de plus ; l'architecte, tout ce que sait l'entrepreneur et quelque chose de plus ; et ainsi de suite, jusqu'au plus bas degré de l'échelle. Et dans toutes les directions où s'est développée l'activité humaine, et où elle a créé des métiers, il y a une véritable hiérarchie, partant d'un degré inférieur, accessible à tous ou presque tous, ne réclamant que des facultés physiques et intellectuelles communes, faciles à trouver ; et un sommet élevé, exigeant un ensemble de qualités innées et acquises, une aptitude perfectionnée par une laborieuse culture. Et plus la fonction est haute, plus elle importe à l'État, car elle est, dans chaque spécialité, comme une clé de voûte, dont dépend tout l'édifice ; ou encore, comme le centre nerveux d'un organisme. On ne le peut toucher, sans que l'organisme entier souffre ou périsse. Or, il est permis d'admettre qu'on puisse, sans grand inconvénient, suspendre, même pendant plusieurs années, la pratique d'un métier de l'ordre inférieur, et purement manuel. En somme, l'aptitude se perdra peu, et se retrouvera vite ; l'artisan disparu se remplacera sans peine. Mais il n'en est pas de même de la fonction supérieure. Une

longue interruption peut être fatale ; et cela pour deux raisons : la première, c'est que, à l'âge du service, tandis que l'artisan est déjà généralement en pleine possession de son métier, l'ingénieur, l'avocat, le médecin, le professeur, sont encore pour ainsi dire, en plein apprentissage. La nature même de leurs études, étroitement enchaînées avec des études antérieures, n'admet pas d'interruption prolongée. Interrompre, c'est oublier l'enseignement précédent qui fait corps avec l'enseignement actuel, et seul permet de le bien comprendre ; c'est se condamner à recommencer, à perdre le fruit du travail antérieur, et frapper de stérilité, non seulement le temps pendant lequel on s'arrête, mais aussi le temps qui a précédé. Grave, irréparable préjudice, pour l'individu, et par suite pour la société.

Ainsi, au regard de l'individu et de ses intérêts, rien de plus juste que l'égalité pour tous du service militaire. Au regard de la société et de ses besoins, rien de plus préjudiciable. — La loi sera donc injuste, ou elle sera nuisible. Tel est le dilemne, dont jusqu'à ce jour, nos législateurs ne sont pas sortis.

On nous permettra de dire comment nous comprendrions la solution d'un problème si ardu.

D'une part, il est juste que tout le monde serve,

et serve le même temps; — d'autre part, il est nécessaire d'assurer le recrutement des chefs de file de l'ordre social, c'est-à-dire des carrières dites libérales, celles de l'enseignement, du sacerdoce, de la magistrature, de la médecine, du barreau, etc.

Nous proposerions de *mener de front le service militaire et la préparation à ces carrières*; et c'est là le principe de notre solution.

Il serait créé, dans chacune des grandes villes de France, où se trouvent le quartier général d'un corps d'armée et le siège d'une académie et de facultés, à Lille, Caen, Rennes, etc., une École militaire spéciale. — Tous les jeunes gens pourvus de l'un des diplômes de bachelier, ou d'un diplôme assimilé, seraient, de droit, admis dans l'une de ces écoles, pour y satisfaire à leurs devoirs militaires, et y accomplir tout le temps de service prescrit par la loi.

Les jeunes soldats de ces Écoles formeraient un ou plusieurs bataillons, et seraient exercés en commun au métier des armes, exactement comme cela se pratique à l'École Polytechnique et à l'École de Saint-Cyr, et comme cela va se pratiquer à l'École Normale Supérieure. Certaines heures de la journée, certains jours de la semaine, certains mois de l'année seraient exclusivement réservés aux exercices militaires. Mais on donnerait chaque

jour à ces soldats les heures de liberté nécessaires et suffisantes, pour aller recevoir leur instruction spéciale professionnelle, et préparer leurs examens de droit, de médecine, de lettres, de sciences, de théologie, etc... Une université, munie des facultés réglementaires, devrait nécessairement être instituée, là où existeraient les Écoles en question.

Un règlement établi d'un commun accord, par les autorités militaires et universitaires, organiserait l'ordre des études, de façon à éviter les conflits, les faux mouvements, et les pertes de temps.

Il serait bien compris, qu'avant tout, ces étudiants seraient des soldats, faisant partie des cadres de l'armée active, appartenant à un régiment dont ils porteraient l'uniforme, et où ils pourraient être astreints à servir un mois par an, par exemple, pour compléter leur instruction militaire au milieu de leurs pairs.

Si, à la fin de chaque année scolaire, quelques-uns ne satisfaisaient pas aux examens des Écoles dont ils suivaient les cours, ils seraient immédiatement reversés dans leurs régiments, et achèveraient leur temps légal de service, avec les hommes de leur classe, et dans les mêmes conditions.

En cas de guerre, ces Écoles seraient provisoirement licenciées : tous les soldats-étudiants re-

joindraient leurs régiments respectifs et marcheraient à l'ennemi avec leurs camarades.

On pourrait peut-être, d'après les exigences ou les convenances du service, ou des régions, consacrer certaines de ces Écoles au recrutement des armes spéciales, artillerie, génie, cavalerie, etc. Dans ce cas, les étudiants pourraient être autorisés à suivre leurs goûts et leurs aptitudes, en se faisant admettre de préférence dans telle ou telle École régionale.

Des examens militaires, théoriques et pratiques, seraient passés à diverses périodes du service. Ceux qui ne satisferaient pas aux épreuves, seraient renvoyés au régiment. Les autres pourraient recevoir le grade de sous-officier ; et on trouverait là d'excellents cadres pour la réserve.

Quant aux officiers de l'armée active, ne pourraient-ils pas également se recruter dans ces Écoles ? En même temps que les aspirants-officiers se livreraient, comme tous leurs camarades, aux exercices militaires communs, ils suivraient des cours spéciaux d'art militaire, au lieu de suivre des cours de droit, de médecine, etc. Sans vouloir médire en aucune façon de notre glorieuse École de Saint-Cyr, nous croyons que ces aspirants-officiers, répartis dans tous les corps d'armée, plus près des troupes, en contact plus direct avec leurs chefs instructeurs, plus mêlés à la vraie vie

du soldat, se prépareraient tout aussi bien à leur noble métier, que dans le milieu un peu factice et artificiel de notre grand séminaire de sous-lieutenants.

Est ce à dire que nous prétendions supprimer les centres spéciaux de culture militaire? Point du tout; l'École de guerre et les Écoles d'application d'artillerie, de génie, etc., devraient être soigneusement maintenues et renforcées. La victoire, a-t-on dit, est aux gros bataillons; oui, mais aux gros bataillons bien commandés. Or pour bien commander, il ne suffit plus d'avoir de la bravoure et du coup d'œil, il faut de la science, et beaucoup de science. C'est pourquoi il importe de plus en plus de conserver des Écoles où cette science militaire, dans sa plus haute expression, sera enseignée pratiquement et théoriquement à l'élite de nos jeunes officiers; et cela, afin que personne ne puisse plus dire jamais, que le savoir des chefs n'est pas à la hauteur de la vaillance des soldats.

Tel est notre projet dans ses lignes générales. Il ne nous appartient pas d'entrer dans les détails d'exécution. C'est affaire aux hommes du métier.

Quelles objections va-t-on nous faire? Tâchons de les prévoir, et s'il se peut, d'y répondre. Ce sera du temps gagné pour tout le monde.

1° Au point de vue financier, n'imposerions-nous pas des charges nouvelles et bien lourdes à un État déjà bien obéré?

2° Au point de vue professionnel, ne risquerions-nous pas de faire, ou de mauvais soldats, ou de mauvais étudiants ; peut-être l'un et l'autre?

3° Au point de vue social, ne consacrons-nous pas encore une institution contraire à l'égalité démocratique, en créant deux services militaires, l'un pour les riches, l'autre pour les pauvres?

Telles sont les questions qu'il nous reste à examiner.

CHAPITRE XXX

L'OBJECTION FINANCIÈRE

A première vue, cette objection paraît fort sérieuse. — Il faudrait d'abord installer ces grandes casernes-écoles dans les villes de province déjà dotées d'établissements d'instruction supérieure, c'est-à-dire à Lille, Rouen, Rennes, Besançon, Nancy, Poitiers, Clermont-Ferrand, Lyon, Montpellier, Toulouse et Bordeaux. — Paris, tout dégagé qu'il serait d'une partie de sa population d'étudiants, réclamerait au moins deux écoles nouvelles. — Marseille, qui devrait recevoir les facultés d'Aix, comme Lille a déjà reçu celles de Douai, quitte à donner à ces deux antiques cités universitaires de légitimes compensations, aurait aussi son école militaire. Enfin, les grandes villes qui sont sièges de corps d'armée,

et n'ont pas de facultés, telles que Nantes, Orléans, Limoges, Alger, devraient, dans un avenir plus ou moins éloigné, être dotées à la fois, d'universités et de grandes écoles d'étudiants-soldats. La France est assez grande pour peupler vingt universités florissantes; elle est assez riche pour les entretenir et les doter libéralement. — Nous avons déjà dit combien la centralisation monstrueuse de tout l'enseignement technique supérieur à Paris, nous paraissait funeste aux maîtres, aux élèves, aux études. Une organisation nouvelle qui, tout en dégageant Paris, créerait dans les grands centres de province, où se trouvent réunis les éléments nécessaires à l'enseignement supérieur, de nouveaux foyers de travail intellectuel et de pensée, produisant partout l'émulation et la vie, serait pour tout le pays un bienfait inappréciable. — Donc, il faudrait compter sur vingt universités et sur vingt écoles militaires, au moins; et comme chacun de ces grands établissements coûterait, matériel compris, de trois à quatre millions environ, il s'agirait de voter une nouvelle immobilisation de soixante à quatre-vingts millions, en chiffres ronds!

Ce n'est pas tout, il faudrait encore songer à nourrir, entretenir, surveiller, instruire la population de ces écoles. Or, on aura beau décider

que le régime matériel sera le même que celui des casernes; que ces soldats seront traités comme les autres ; il est évident que cette organisation spéciale entraînera, par homme, des dépenses plus grandes que celles du service ordinaire; et on ne peut évaluer à moins de douze cents francs au minimum, par tête et par an, les charges que l'État devra supporter de ce chef. Or on peut évaluer à douze ou quinze mille, le nombre des jeunes gens qui invoqueront chaque année le bénéfice de la nouvelle institution[1] ; et si l'on admet que la durée du service militaire doive être ramenée à trois ans, c'est donc un contingent total de trente-six mille à quarante-cinq mille étudiants-soldats qu'il faudrait entretenir. De là pour le budget une charge annuelle variant en chiffres ronds, de quarante-cinq à cinquante millions par an.

Donc, dépense, pour premier établissement, de quatre-vingts millions ; charge annuelle de quarante-cinq à cinquante millions! Cela paraît énorme. — Cependant, serrons la question de plus près. Où seraient tous ces jeunes gens, d'après le projet de loi en préparation, s'ils ne se trouvaient pas dans les écoles? Au régiment. Et à la charge de qui? De l'État, apparemment. Ces trente-six

[1] C'est le nombre moyen des élèves qui se présentent chaque année aux épreuves du baccalauréat.

mille à quarante cinq mille hommes coûteraient donc au budget, comme les autres, de trente-six à quarante-cinq millions de francs, à raison de mille francs par homme et par an. Il n'y aurait donc, à la rigueur, qu'une différence annuelle de huit à dix millions à combler.

A cette différence il convient d'ajouter l'annuité nécessaire pour amortir en soixante ans, par exemple, si l'on ne voulait pas créer de rentes perpétuelles, en capital et intérêts, les quatre-vingts millions de premier établissement. En calculant sur le taux de 4,75 0/0, amortissement compris, accordé aux communes par le Crédit foncier, on aurait à payer une annuité de 3,800,000 francs pendant soixante ans pour couvrir cette immobilisation.

L'organisation nouvelle réclamerait donc à l'État un sacrifice nouveau de douze à treize millions par an.

Mais cela même, selon nous, serait encore beaucoup trop, et nous estimons que notre combinaison, non seulement ne devrait imposer à l'État aucune charge nouvelle, mais devrait même apporter à notre budget un certain soulagement.

On a trouvé juste de réclamer une prime de quinze cents francs aux volontaires d'un an, à titre de compensation pour les années de service dont on les exonère. — Nous ne pouvions ap-

prouver, pour notre compte, cette espèce de mise à prix d'un privilège. Mais au contraire, nous trouverions parfaitement juste et raisonnable, que l'État perçût une rétribution annuelle de tous les étudiants admis dans ces écoles militaires, comme il en perçoit une des élèves de Saint-Cyr et de l'Ecole Polytechnique. — Que le gouvernement entretienne et nourrisse à ses dépens, ceux à qui il demande de travailler *exclusivement* pour lui, et à qui il réclame la totalité de leur temps, rien de plus naturel. Mais qu'il prenne entièrement à sa charge, l'entretien de jeunes gens à qui il laisserait la faculté, tout en se formant au métier des armes, de travailler pour eux-mêmes et de se préparer à leur profession, cela ne serait pas juste. Donc, rien de plus équitable que de demander à cette catégorie de soldats, le remboursement des dépenses qu'ils occasionnent, soit environ douze cents francs par an. Grâce à ces recettes, non seulement l'État ferait face à toutes les charges de la nouvelle organisation, mais il réaliserait même, sur les prévisions budgétaires du projet actuel, une économie d'autant plus notable, que le nombre des jeunes gens qui invoqueraient le bénéfice de la nouvelle institution, serait plus grand.

Economique pour l'État, notre combinaison ne le serait pas moins pour les familles. Chacun sait

quels sacrifices, souvent peu proportionnés à leurs ressources, doivent s'imposer nos modestes familles bourgeoises, pour entretenir leurs enfants à Paris, pendant l'achèvement de leurs études. Il n'est guère possible à un étudiant, vivant dans les conditions même les plus médiocres, de dépenser par mois moins de deux cent cinquante à trois cents francs; soit donc, presque le triple de la somme que nous proposons de rembourser à l'État. Les parents bénéficieraient donc largement des avantages pécuniaires que présentent l'association et la vie en commun; quant aux étudiants, ils n'auraient rien à perdre ni à regretter, en remplaçant l'intoxication quotidienne et coûteuse de leurs restaurants et de leurs cafés, par un régime alimentaire sobre mais salubre, et en substituant aux accoutrements plus ou moins élégants dont les affublent leurs tailleurs, l'uniforme de l'armée française.

Est-il nécessaire d'insister sur le caractère profondément démocratique d'une telle mesure? N'est-il pas évident que les carrières libérales, actuellement interdites à nombre de jeunes gens de valeur, par suite des ressources insuffisantes de leurs parents, deviendraient infiniment plus accessibles? C'est alors que l'on pourrait dire que les portes de la bourgeoisie seraient ouvertes à deux battants aux fils de l'ouvrier. On pourrait aug-

menter encore ces facilités en instituant un système régulier d'exonérations de frais légales, accordées par l'État, dans des conditions bien déterminées, à des jeunes gens pauvres et méritants. Des bourses seraient créées dans le même but, par les départements, les communes, les particuliers ; et ainsi s'atténuerait de plus en plus, et se ramènerait au minimum, l'espèce de privilège que la fortune acquise conférera toujours, quoi qu'on fasse, à ceux qui la possèdent. C'est ainsi que l'idée démocratique irait se traduisant de plus en plus par des faits et non par des paroles.

Une autre perspective, bien séduisante aussi, s'ouvrirait devant nos yeux, si nous vivions dans un temps moins misérable. — Nous osons à peine en parler, car étant donné l'état actuel de l'Europe, elle n'est qu'une utopie et une chimère. En effet, l'Allemagne qui a su vaincre n'a pas su bien user de la victoire, et à force de modération, de sagesse, de désintéressement, se faire pardonner ses succès. Il ne lui a pas suffi, ce qui eût été grand et légitime, de fonder son unité nationale, et de la cimenter à jamais par le prestige de victoires inouïes. Elle a voulu plus encore : elle a voulu humilier un grand peuple, vaincu par surprise ; le fouler aux pieds ; lui arracher de vive force, au

mépris du droit des gens et des idées modernes de justice, une des parties les plus chères de son être national; lui laisser devant les yeux, toujours vivant, le témoignage de sa défaite; et lui faire une blessure qui ne pût pas se cicatriser. Elle a voulu, sous le vain prétexte d'assurer sa sécurité, donner encore une fois à l'Europe, en plein dix-neuvième siècle, le spectacle cynique de deux millions d'hommes opprimés, malgré leurs incessantes et solennelles protestations. Faute grossière, fatale à tous, et surtout au vainqueur; car elle a transformé sa victoire en une sorte de rapine; elle a inauguré pour lui-même, et pour toute l'Europe, une ère d'insécurité et de trouble; elle a créé cet absurde régime de la paix armée, guerre latente, qui dévore silencieusement, par d'énormes et stériles dépenses, la substance des peuples, entretient chez eux l'esprit de haine et de discorde, c'est-à-dire la barbarie, au lieu de développer la civilisation, qui est le désir de s'unir, de s'aimer et de s'entr'aider.

La France, mutilée et menacée, n'a donc pas le droit de se livrer à des expériences qui, tout intéressantes qu'elles puissent paraître, risqueraient de compromettre à un degré quelconque sa force militaire. — Mais s'il en était autrement, si quelque politique au grand cœur, quelque génie bienfaisant, trouvait le moyen de ramener la con-

fiance en Europe, et, sans répandre des torrents de sang, de remédier à une situation politique qui nous accable tous, — qui ne voit l'intérêt puissant que présenterait l'expérience que nous proposons de faire ? Qui ne voit qu'il y aurait là peut-être un commencement de solution à la question des charges militaires, plaie dévorante de l'Europe continentale ? Tous les États succombent sous le fardeau écrasant de leurs armements. Pourquoi ? C'est que dans l'intérêt de leur sécurité, ils doivent entretenir et nourrir, à ne rien faire, des millions d'individus, qui consomment sans produire, et cela précisément à un âge où leur travail serait le plus rémunérateur pour eux et pour l'État. — A ne considérer que la France, on peut évaluer au bas mot par jour, à un million de francs de dépenses directes, et à un million de francs de « manque à gagner », le sacrifice qu'exige son armée active sur le pied de paix, soit donc plus de sept cents millions par an de richesse perdue pour le pays ! Mais supposons qu'au lieu de réclamer, sans restriction ni réserve, pour le métier des armes, toute la vie de tous les hommes, pendant toute la durée du service, l'État leur permît, comme nous proposons de le faire pour les étudiants, de consacrer quelques heures par jour à l'exercice de leur profession ; supposons que chaque homme travaillant pendant quatre à cinq

heures par exemple à son métier, puisse produire un travail journalier équivalent à peu près à sa dépense; quel soulagement pour le trésor public! Quelle décharge pour la nation! On peut admettre que la valeur moyenne du travail d'un homme pendant cinq heures est de deux francs; c'est donc un profit de un million par journée ouvrable, et de plus de trois cents millions par an, qu'un tel système généralisé rapporterait au pays. Mais, nous le répétons, dans l'état actuel de la politique européenne, il n'est ni possible ni permis d'y songer.

Ce qu'on peut faire, ce qu'on doit faire, c'est d'appliquer résolument ce système à une faible minorité de l'armée, et dans un haut intérêt social qui est d'assurer le recrutement de fonctions nécessaires, de voir, si, comme nous en sommes convaincus, on peut devenir un bon soldat, sans interrompre entièrement les occupations spéciales qui doivent pourvoir aux besoins de l'individu, et à ceux de la famille. Examinons maintenant ce second point.

CHAPITRE XXXI

L'OBJECTION TECHNIQUE — L'OBJECTION POLITIQUE

Est-il impossible de faire de bons étudiants, tout en faisant de bons soldats ?

J'en appelle au franc témoignage de ceux qui ont vécu, ou vu vivre la vie d'étudiant, à Paris ou en province. Dans ces copieux loisirs que nos jeunes gens s'octroient généralement à eux-mêmes, surtout dans les premières années d'études, n'y aurait-il donc pas place pour une bonne instruction militaire? -- Parcourez à certaines heures, et à certains jours, le quartier dit « des Écoles » ; voyez cette foule de jeunes gens qui agitent leur exubérance de forces physiques sans emploi, dans les brasseries, cafés-concerts, bals publics et autres lieux équivoques, et dites-moi s'il ne vaudrait pas mieux, pour tous ces beaux-fils, manier le fusil et le sabre que de s'intoxiquer l'estomac et le cerveau en si mauvaise compagnie !

Dites-moi si au lieu de cette fâcheuse vie de noctambules qu'ils mènent pour la plupart, il ne leur serait pas infiniment plus utile, sinon plus agréable, de rentrer au quartier à l'heure de la retraite, et de se lever le matin au son de la diane ! Ces nuits infiniment plus saines, ne leur feraient-elles pas des journées infiniment plus profitables? Je maintiens donc que, même sans rien changer aux programmes universitaires, toutes ces heures, gaspillées dans le désœuvrement et pis encore, suffiraient largement pour assurer l'éducation militaire.

Allons plus loin : n'est-il pas évident, pour tout homme de bonne foi, que non seulement les exercices militaires ne porteraient aucun préjudice aux études spéciales, mais que celles-ci auraient tout à gagner à ce salubre voisinage ? Cette gymnastique virile et fortifiante des muscles, cette discipline sévère de la volonté, n'apporteraient-elles pas aux nerfs et aux cerveaux de nos apprentis-jurisconsultes, ingénieurs, médecins, des diversions salutaires ? Ne serviraient-elles pas puissamment les esprits, en fortifiant les corps ? Ainsi serait évité ce déplorable abus d'une indépendance sans frein, succédant à l'incarcération du lycée ; d'une libération subite et imprudente de ces prisonniers de vingt ans. Ainsi leur seraient épargnés ces plaisirs, ces caprices, ces dangers sans gloire, ces fatigues sans profit, où ils se

ruent pour la plupart, avec la fougue furieuse de leur âge ; et les mauvais exemples, et les occasions, et les tentations ! Une discipline tutélaire les défendrait contre eux-mêmes, contre les entraînements de leur tempérament ; les laborieux, contre leurs folies de travail ; les indolents, contre leurs folies de paresse. Le renvoi au régiment, prononcé en cas d'insuccès aux examens universitaires, apporterait aux études une sanction puissante qui n'existe pas aujourd'hui ; et l'on verrait enfin disparaître de nos écoles, ces types scandaleux ou ridicules, ces étudiants de quatorzième année, et leurs dignes pendants « les étudiantes » ; tous ces parasites mâles ou femelles, tous ces rongeurs malfaisants, qui s'attachent à nos fils, pour leur débiliter et le corps et l'âme, jusqu'à la satiété, et quelquefois jusqu'à la mort.

Du reste, l'expérience est faite. Un régime analogue à celui que nous préconisons, est appliqué dans le plus illustre de nos établissements d'instruction supérieure, l'Ecole Polytechnique. Il serait bien facile d'approprier au but et aux divers genres d'études une discipline toute semblable. Les élèves de cette école sont des soldats ; ils mènent de front les plus difficiles travaux didactiques et les exercices militaires. — Qui oserait prétendre, qu'en cas de guerre, les polytechniciens encadrés dans nos régiments, n'y feraient pas

bonne figure, et seraient de mauvais soldats? Et d'autre part, qui soutiendra que les études mathématiques, physiques, etc., de ces soldats-étudiants, sont inférieures à celles des étudiants libres, tels que ceux de l'Ecole Centrale, par exemple? Par quelle raison plausible pourrait-on expliquer qu'un régime, excellent pour les apprentis-ingénieurs, deviendrait impraticable pour des apprentis-avocats, professeurs, médecins, etc., etc. ? Nous croyons donc être autorisés par l'expérience faite, aussi bien que par le raisonnement, à conclure que l'application de notre système, loin de compromettre les études, les servirait puissamment, de même qu'elle soulagerait les finances de l'État, au lieu de les accabler.

Arrivons enfin à la grande objection : nous créons encore un régime d'exception ; nous portons atteinte au principe d'égalité, fondement du régime démocratique...

Il nous paraît indispensable, avant de répondre, d'élucider un peu cette idée de l'égalité politique, qui a été singulièrement obscurcie dans l'esprit du grand nombre. Que signifie donc au juste cet axiome du droit démocratique : « Tous les citoyens sont égaux *devant la loi*? »

Veut-il dire, comme beaucoup se le figurent aujourd'hui, que par cela seul que les Français

naissent membres d'une démocratie, ils doivent tous avoir des droits et des devoirs identiques? L'idéal politique de beaucoup trop de Français est un régime d'égalité absolue, quelque chose comme l'anarchie proudhonnienne, où tous les citoyens vivraient côte à côte, sans chefs, sans supérieurs, sans subir le joug d'aucune autorité gouvernementale. Et comme cet idéal n'est pas encore pratique, et qu'il faut bien composer avec l'esprit ancien et tolérer, faute de mieux, une certaine dose de hiérarchie sociale, comment s'y prendra-t-on pour admettre des « autorités », sans trop déroger au principe d'égalité? C'est bien simple. On décidera que les fonctions politiques et administratives ne seront nullement dévolues à ceux qui feront la preuve d'un mérite spécial, ou d'une aptitude individuelle, mais à ceux qui seront désignés par le vote des citoyens. Tous les membres de la cité, quels qu'ils soient, votant au même titre, et avec le même pouvoir, transformeront des égaux en chefs. Mais ces chefs, ainsi élus, ne gouverneront qu'en vertu d'une commission révocable. Ils seront des supérieurs avec mandat impératif ; c'est-à-dire des supérieurs-inférieurs ; et par là, ils seront perpétuellement ramenés au niveau égalitaire. Tel est le système théorique qu'on voudrait appliquer actuellement à l'élection des législateurs, et par suite, à celle des

membres du pouvoir exécutif, en attendant qu'il préside à l'élection des magistrats, des officiers, de tous les fonctionnaires de l'État. Et de même que les droits fondamentaux des citoyens sont les mêmes pour tous, sans acception de personne, ni de qualité, chacun, par le seul fait de sa naissance étant, au même titre, au même degré, électeur pour tout, éligible à tout ; de même les devoirs fondamentaux des citoyens, et parmi eux le devoir militaire, en attendant les autres, devra être imposé à tous de la même façon, au même degré, sans avoir égard ni à l'aptitude spéciale, ni à la valeur propre des individus.

De sorte que, pour ces théoriciens, l'État ne serait pas semblable à un organisme où chaque membre joue son rôle, où la hiérarchie des organes et la subordination des fonctions tendent à produire, avec un minimum d'efforts individuels, un maximum d'avantages communs. Il devrait ressembler plutôt à je ne sais quel mécanisme rudimentaire et informe, où des pièces de force inégale devraient rendre un travail égal, et agir par addition, plutôt que par combinaison d'efforts. Idéal grossier qui ferait songer, non pas à la riche complication d'un corps vivant, mais à la simplicité brute de quelque conglomérat minéral, d'un bloc de granit, ou encore aux eaux de l'Océan dont la masse formidable, quoique composée

d'éléments parfaitement indiscernables et égaux, reste néanmoins, pour le penseur, inférieure en dignité, à l'aile d'une mouche.

Telle est, en l'an de grâce 1887, la conception courante de l'égalité, chez un très grand nombre de démocrates français. Ce n'est pas la nôtre ; et nous la croyons aussi contraire à la raison, qu'à la saine doctrine démocratique.

En effet, les deux idées de justice et d'égalité sont, comme disent les philosophes, adéquates. Les concepts d'équité et d'égalité sont au fond équivalents, et ne font que traduire, l'un au point de vue moral, l'autre au point de vue physique, le principe d'identité : $a = a$.

Or, quelque paradoxale que puisse paraître cette affirmation, nous disons que c'est précisément l'idée de justice, et par suite d'égalité, qui justifie dans l'état social le fait de l'inégalité. L'égalité absolue des conditions, dans l'état *actuel* de l'humanité, violerait un axiome moral, qui a la même valeur selon nous qu'un axiome mathématique, c'est celui-ci : « à chacun suivant ses œuvres ». Qu'un homme s'avise de déclarer que deux et deux font cinq ; que deux triangles qui ont leurs côtés égaux sont inégaux, on le croira un échappé de Charenton. Mais qu'un autre homme vienne affirmer hautement que,

au point de vue politique, un imbécile vaut un homme d'esprit ; un lâche, un homme de cœur ; qu'un paresseux égale un laborieux ; qu'un vicieux égale un vertueux ; s'il proclame que ces homme de mérite inégal, doivent néanmoins avoir des droits égaux, et jouer des rôles identiques dans la société ; — ce fou sera fort admiré de quelques-uns, et on l'enverra, non dans une maison de santé, mais peut-être à la Chambre. Étrange aberration ! car quelle différence, au point de vue logique, y a-t-il entre ces deux absurdités : deux valeurs physiques inégales sont égales, et deux valeurs morales inégales sont égales ? N'est-il pas contraire à la justice, c'est-à-dire à l'égalité morale, d'attribuer le même prix à des mérites différents, les mêmes droits à des aptitudes diverses ? — Toute notre législation civile, guidée par l'intérêt des individus, repose sur ce principe du droit dérivant de la faculté ; notre code reconnaît des états inégaux de personnes, consacrés par des droits inégaux : état du mineur ; état de la femme, mariée, veuve, non mariée, etc. Pourquoi ce qui est juste pour la législation civile, serait-il injuste pour la législation politique ? Les intérêts de l'État sont-ils moins respectables que ceux des particuliers ? Le gouvernement de la famille est-il plus difficile que celui de l'État ? et celui-ci ne risquerait-il

donc rien à être entre les mains des faibles et des ignorants? Vous réclamez certaines garanties de savoir, de moralité, admettant par là même le fait de l'inégalité des droits, à ceux qui sont chargés de défendre les accusés, de soigner les malades, de percevoir les impôts, de commander les troupes, de surveiller les travaux publics. Mais à ceux qui donnent en quelque sorte le mot d'ordre, et le branle à tous ces fonctionnaires; à ceux qui sont les arbitres des destinées communes; à ceux qui choisissent les législateurs; aux législateurs eux-mêmes, vous ne demandez rien, pas même de savoir lire et écrire! — Tel ou tel dont je ne voudrais pas pour mon domestique, sera électeur, éligible, et pourra devenir mon maître, le tout par la seule grâce du nombre! De sorte que le meilleur pourra être subordonné au pire, et que la moindre valeur dominera. Cela n'est pas juste; cela n'est pas démocratique. En effet, vouloir tirer du nombre, c'est-à-dire de la force, le *droit*, qui ne s'y trouve pas contenu; conférer, par la seule vertu d'une majorité, à l'ignorant, le pouvoir de régenter l'intelligent; à l'homme intrigant ou malhonnête, le pouvoir de gouverner l'honnête homme; est-ce autre chose que faire revivre, au rebours, cet antique privilège royal, qui prétendait pouvoir tirer quelque chose de rien? Est-ce autre chose que ressusciter sous une forme nou-

velle le régime du bon plaisir et sacrifier le mérite des individus aux caprices d'un souverain, sourd, aveugle, irresponsable ? Est-ce autre chose, en un mot, que violer la justice, et par suite la véritable égalité démocratique ?

Non, la véritable égalité n'est pas cette égalité à la Tarquin, ravalant toutes les têtes au niveau le plus bas, supprimant toute hiérarchie dans l'État, et toute distinction individuelle entre les citoyens. Cela, c'est l'égalité des morts. Elle est tout autre, l'égalité des vivants, la véritable égalité démocratique, la seule féconde, la seule possible. Elle existe partout où, ni la naissance, ni la fortune, ni le hasard, ni la force, ni la faveur, ne peuvent décider arbitrairement du rang qu'un citoyen occupera dans l'État, et du rôle qu'il y jouera. Elle existe partout où la constitution politique permet au talent, d'où qu'il vienne, de se faire jour, et de monter au rang qui lui est dû ; où le droit émane du mérite ; où l'autorité découle de la valeur individuelle, du travail, de l'intelligence, de la vertu ; et non de je ne sais quelle prérogative métaphysique, qui, sous quelque nom qu'elle se présente, droit divin ou souveraineté populaire, n'est qu'une forme variée d'une seule et même chose, la tyrannie [1].

Si maintenant nous redescendons de cette dis-

[1] Voir *le Paradoxe de l'Egalité*, par M. Laffitte, Hachette, 1887.

cussion de principes à l'application qui nous occupe, nous trouverons que ni la justice, ni aucun principe démocratique, ne s'oppose aux mesures que nous proposons dans l'intérêt commun. A-t-on jamais dit sérieusement que l'existence de l'École polytechnique et de l'École de Saint-Cyr fût une violation du principe d'égalité? Que la charge militaire soit *équivalente* pour tous, d'accord; cela est juste. Mais qu'elle soit *identique*, cela est absurde. Car il en résulterait pour la chose publique, sans aucun profit appréciable, une énorme déperdition de forces. — Que, s'il y a prérogative, cette prérogative soit la récompense d'un effort, la représentation d'un mérite; que cette prérogative, par le bienfait d'institutions libérales, soit accessible à tous les Français; que, s'il y a un certain avantage pour l'individu, cet avantage soit compensé par un sacrifice pécuniaire; que jamais ce privilège légal ne puisse aller jusqu'à exempter personne du péril de la guerre, et du risque de la mort, pour lequel nulle compensation n'est possible; telle est la vraie loi d'égalité démocratique. Quant à la conception du nivellement universel, de l'uniformité des charges publiques, elle procède de la passion de l'envie, et non de la passion de la justice; elle mènerait, non pas au relèvement, mais à la décadence de la patrie, et tout bon citoyen doit la répudier énergiquement.

CHAPITRE XXXII

RÉSUMÉ GÉNÉRAL

En résumé, l'idée dominante, le but suprême de toute notre pédagogie, sera de produire la virilité dans sa plus haute et sa plus noble expression. — Or, on est un homme par le caractère, bien plus que par l'intelligence. Être fin, ingénieux, savant, pénétrant, c'est bien ; être indépendant, juste, courageux, et surtout bon, c'est mieux. Tout système de pédagogie doit être moral, au moins autant, sinon plus qu'intellectuel ; tendre au bien faire, plutôt qu'au bien dire ; à la bonne habitude, plutôt qu'à la bonne phrase.

Nous pensons que pour atteindre ce but, les méthodes actuellement en honneur sont impuissantes, parce qu'elles sont purement théoriques, formelles et verbales. Nous pensons que pour

apprendre à agir, il n'y a qu'un moyen, agir. Une telle discipline réclamamt beaucoup de temps, on prendra tout le nécessaire, sur ce qui est exclusivement attribué aujourd'hui à la culture intellectuelle. Celle-ci n'y perdra rien, au contraire, si, au lieu de gaspiller les heures, on en fait un emploi plus judicieux, en réformant l'aveugle chronologie des classes, l'excès des congés, la surcharge des programmes et la passivité des méthodes. Et comme, pour agir, il ne faut pas être enchaîné, on délivrera nos écoliers, on supprimera peu à peu nos internats pénitentiaires. On les remplacera par une organisation où nos enfants trouveront, à la fois, plus de liberté et plus de soins. Et enfin, on achèvera toute l'œuvre de l'éducation, en admettant également tous les jeunes Français à la peine et à l'honneur du service militaire. Et là, soit dans la paix, soit dans la guerre, ils feront l'épreuve des vertus et des habitudes qu'on se sera efforcé, avant tout, de leur donner au lycée.

Ainsi, dans l'ordre moral et dans l'ordre intellectuel, partout, nous travaillerons à mettre l'éducation par l'*action* sur le même pied que l'éducation par la *parole*, et même, à faire prévaloir la première, si négligée, sur la seconde qui a tout absorbé. Ce sera difficile ; car elle date de loin et a poussé dans notre tempérament de profondes

racines, cette idolâtrie des mots, cette peste de notre éducation française. Elle nous travaille depuis trois cents ans, et rien n'a pu nous en guérir. Écoutez Montaigne, disant vers 1580 : « Notre âme ne bransle qu'à crédit, liée et contrainte à l'appétit des fantasies d'autruy, serve et captive sous l'authorité de leur leçon. On nous a tant assujettis aux cordes, que nous n'avons plus de franches allures ; notre vigueur et liberté est éteinte. » Et encore : « C'est (disait Epicharmus), l'entendement qui voit et qui oyt ; c'est l'entendement qui approfite tout, qui dispose tout, qui agit, qui domine et qui règne ; toutes autres choses sont aveugles, sourdes et sans âme. Certes, nous le rendons servile et couard, pour ne lui laisser la liberté de rien faire de soy. Qui demanda jamais à son disciple ce qui lui semble de la Rhétorique et de la Grammaire, de telle ou telle sentence de Cicéron ? On nous les plaque en la mémoire toutes empennées, comme les oracles, où les lettres et les syllabes sont de la subtance de la chose. Sçavoir par cœur n'est pas sçavoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire. Ce qu'on sçait droitement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre. Fascheuse suffisance qu'une suffisance pure livresque »..... « Je voudrais que le Paluel ou Pompée, ces beaux danceurs de mon

temps, apprinsent des caprioles, à les voir seulement faire, sans nous bouger de nos places; comme ceux-ci veulent instruire notre entendement sans l'esbranler; ou qu'on nous apprint à manier un cheval, ou une pique, ou un luth, ou la voix, sans nous y exercer, comme ceux-ci nous veulent apprendre à bien juger et à bien parler, sans nous exercer à parler ny à juger[1]. » Ecoutez maintenant M. Taine, en 1887 : « Depuis trois siècles, nous perdons de plus en plus la vue pleine et entière des choses. Sous la contrainte de l'éducation casanière, multiple et prolongée, nous étudions, au lieu des objets, leurs signes; au lieu des terrains, la carte; au lieu des animaux qui luttent pour vivre, des nomenclatures, des classifications, et, au mieux, des spécimens morts de muséum; au lieu des hommes sentant et agissant, des statistiques, des codes, de l'histoire, de la littérature, de la philosophie; bref, des mots imprimés, et, chose pire, des mots abstraits, partant, plus éloignés de l'expérience, plus difficiles à bien comprendre, moins maniables, et plus décevants... [2] »

Ainsi, à trois siècles d'intervalle, même plainte, formulée avec une égale énergie, par deux es-

[1] *Essais*, livre I, chap. XII.

[2] Taine, *Napoléon Bonaparte* (*Revue des Deux-Mondes*, 15 février 1887, p. 738).

prits également libres, sincères, et pénétrants; et rien ne serait plus aisé que de les relier l'une à l'autre, par une chaîne de protestations semblables. Mais d'où vient que des maux, si souvent signalés, par des autorités si nombreuses et si respectables, sont restés sans remède? C'est le sage Rollin, qui va nous le dire dans ce beau chapitre, du Traité des Études, où, s'inspirant un peu de Sénèque, il expose avec tant de profondeur et tant de simplicité le « but qu'on doit se proposer dans l'éducation ». « *On doit*, dit-il, *craindre les dangers et les inconvénients d'une espèce de servitude, qui fait que, en matière d'éducation, nous suivons aveuglément les traces de ceux qui nous ont précédés; que nous consultons moins la raison que la coutume; et que nous nous réglons plutôt sur ce qui se fait, que sur ce qui doit se faire; d'où il arrive souvent qu'une erreur, une fois établie, se communique de mains en mains et d'âge en âge, et devient une loi presque imprescriptible; parce qu'on croit devoir faire comme les autres, et suivant le grand nombre. Mais le genre humain est-il assez heureux pour que le grand nombre approuve toujours ce qu'il y a de meilleur? Et n'est-ce pas le contraire que l'on voit arriver le plus souvent*[1] *!* »

[1] *Traité des Etudes*, livre VIII, article I. Didot, vol. III, p. 221.

Qui nous délivrera de cette « servitude » séculaire ! Qui donc aura le courage et la force de se jeter au travers de ces coutumes si antiques, et pourtant si peu respectables ! Qui nous empêchera de suivre toujours « comme des grues » ceux qui vont devant ? Ah ! celui-là, quel qu'il soit, aura bien mérité de la patrie, et il aura remporté une victoire plus glorieuse, plus utile et plus difficile à gagner, que celles de Marengo, d'Austerlitz et d'Iéna.

CONCLUSION

L'ARISTOCRATIE DANS LA DÉMOCRATIE

Entre les trois formes que peut prendre l'art de gouverner les hommes, monarchie, oligarchie, démocratie, il y a, *en droit*, de profondes différences ; mais *en fait*, il n'y en a pas.

L'origine, la modalité extérieure du pouvoir, peuvent différer ; mais le fait reste le même. Il n'y a, pour les hommes, qu'une seule manière de s'organiser en société ; toujours et partout, la plupart obéissent à quelques-uns ; et quelques-uns à un seul. Cette hiérarchie est naturelle ; elle résulte de l'essence même de nos facultés, de cette tendance à l'ordre, qui, en nous et hors de nous, ramène tout à l'unité, et qui s'appelle la raison. Elle réalise une loi qui règne dans l'ordre moral, avec la même nécessité que la loi de la pesanteur, dans

l'ordre physique. On aura beau agiter le flacon qui contient des liquides différents, on ne peut faire qu'ils ne se superposent bientôt dans l'ordre de leurs densités. De même, on aura beau révolutionner les éléments d'un peuple, ils se reposeront bientôt, et nécessairement, dans l'ordre qui seul leur assurera un équilibre stable : en bas, la masse des faibles, des ignorants ; au-dessus, la minorité des intelligents et des forts ; au-dessus encore, un chef qui gouvernera tout.

Au regard *du fait*, l'état démocratique n'est donc pas l'antithèse du gouvernement monarchique et aristocratique : il en est plutôt la synthèse. Il est monarchie, aristocratie, et en outre quelque chose de plus. Les relations juridiques entre les citoyens sont changées et améliorées; le droit est descendu dans la multitude. Mais les relations de fait restent les mêmes.

Une démocratie ne peut pas plus se passer de monarque, qu'un corps vivant ne peut se passer de tête. Le « εἷς κοίρανος ἔστω ! » d'Aristote, ne souffre pas d'exception. Sans doute le roi de la démocratie n'est plus désigné par les hasards de l'hérédité ; il ne gouverne pas en vertu d'une investiture métaphysique et d'un droit traditionnel ; son autorité n'est ni dynastique, ni perpétuelle, mais individuelle et temporaire ; il ne porte

pas de couronne, ni même parfois de titre officiel; c'est un président de conseil, un ministre, un chef de parti, un général heureux, un simple citoyen ; c'est Washington, Mirabeau, Robespierre, Bonaparte, Thiers, Gambetta; mais quel que soit son nom, quelle que soit son origine, en fait, il est le maître, et il règne.

Une démocratie ne peut pas non plus se passer d'aristocratie. Certes, cette aristocratie démocratique diffèrera de l'aristocratie monarchique, comme le prince démocratique diffère du prince monarchique. Son principe originel ne sera plus la faveur d'un maître, conférant un privilège perpétuel, héréditaire ; mais le choix de citoyens, reconnaissant un droit personnel, temporaire. L'autorité ne sera plus une sorte de propriété appartenant aux familles ; elle sera un mandat conditionnel accordé aux individus. Mais quelle que soit l'origine, quel que soit le nom de ces chefs de file de l'ordre social ; quelle que soit la réalité de leurs mérites, l'étendue et la forme de leur puissance : députés, sénateurs, magistrats, professeurs, fonctionnaires, chefs d'industrie, etc. ; sous toutes les espèces de gouvernement, ces aristocrates existeront, et devront exister ; ils gouverneront et devront gouverner.

Toutefois, s'il est absurde de croire qu'une démocratie pourrait subsister sans aristocratie, il

ne l'est pas moins de supposer que les cadres aristocratiques de l'ancienne monarchie pourraient suffire au régime nouveau. Non, la machine sociale et gouvernementale est devenue plus délicate, et réclame des ressorts mieux trempés. — Ce n'est plus assez que les chefs, y compris le chef de l'État, y compris les chefs de l'industrie et du négoce, soient les plus riches, les plus nobles, les plus ambitieux, il faut qu'ils soient bien réellement les aristocrates, « ἄριστοι », les meilleurs. Il faut que, dans la vie privée, ils donnent l'exemple, non plus de l'oisiveté, de la dissipation, du luxe stérile, de la jouissance égoïste ; mais du travail, des bonnes mœurs, de la simplicité, et surtout de la sollicitude pour tous ceux dont le labeur les enrichit. Il faut que dans la vie publique, ils ne se proposent qu'une fin, le bien public ; qu'ils n'envisagent jamais leur position comme un marchepied et un moyen de s'enrichir, mais comme un devoir austère et onéreux, et une occasion de s'honorer. Que, s'ils viennent d'en bas, ils ne renient jamais leur origine, et que mesurant avec fierté le chemin parcouru par eux-mêmes, ils s'efforcent d'aider les autres à le parcourir après eux. Que, s'ils comptent parmi les privilégiés de la naissance, ils tâchent de mériter leur fortune, et de se la faire pardonner ; qu'ils bannissent toute morgue, toute vanité ; qu'ils aspirent à descendre,

à se faire peuple, non par le langage et les manières, mais par le cœur; je veux dire, en aimant les humbles, en les servant, et s'il le faut en les corrigeant; et non en les flagornant, en imitant bassement leurs faiblesses, en les corrompant pour mieux les asservir.

Si cette aristocratie-là manque, s'il y a pénurie de citoyens dans la démocratie, cette forme de gouvernement au lieu d'être la plus parfaite, risque fort d'être la plus dangereuse. Il peut arriver en effet que, les institutions jouant à faux, la hiérarchie normale des hommes se trouve renversée, que les pires dominent les meilleurs, et que cette servile tyrannie, s'infiltrant comme un venin jusqu'aux dernières fibres du corps social, y porte la corruption, le désordre et la mort. S'il faut courir la chance de maîtres de hasard, j'aime mieux être exposé à des Bourbons qu'à des Marats; à des fils de grands seigneurs, ou simplement de millionnaires, qu'à des politiciens de cabaret. A ne parler ni du point d'honneur ni des traditions, les premiers ont du moins sur les seconds un avantage incontestable: ils sont rassasiés.

Mais cette élite nécessaire à la démocratie peut-elle exister en France? Qui oserait en douter? N'en trouverait-on pas, même aujourd'hui, les éléments, parmi les meilleurs de la noblesse, de

la bourgeoisie et du peuple? L'histoire de notre passé monarchique n'est-elle pas un sûr garant de ce que pourrait être notre avenir républicain? Combien de braves, de penseurs, de héros, de saints, combien de grands citoyens dans nos annales? Que d'œuvres autrefois accomplies nous consolent des tristesses présentes, et nous ordonnent d'espérer un plus heureux lendemain! Sont-elles à jamais éteintes ces vertus de notre vieille aristocratie, cet héroïsme dans le péril, cette élégance d'esprit, cette générosité de cœur dans la fortune; cette insouciance chevaleresque, cette dignité souriante dans l'adversité? La grande leçon donnée dans la nuit du 4 août 1789, aurait-elle donc été perdue? Ne resterait-il plus, parmi les descendants de tant de nobles hommes, personne pour donner l'exemple, et montrer comment on doit sacrifier à la patrie, je ne dis pas ses intérêts et ses droits, mais même ses regrets, même ses rancunes! Qui oserait le soutenir? Voyez leurs femmes et leurs filles, dans les hôpitaux, au chevet des mourants; voyez leurs fils sur les champs de bataille! — Et que dire de notre bourgeoisie? Est-elle dégénérée de ceux qui par leur labeur, leur énergie, leur bon sens, ont fait de notre patrie bien-aimée, le pays du monde où il y a peut-être le plus de belles et de bonnes choses, le plus de bonnes et de braves gens; le pays où

peut-être, on pense le plus, et où on souffre le moins? — Quelle épopée vaut l'histoire de cette classe moyenne, qui depuis dix siècles n'a cessé de grandir, et qui, réalisant le mot célèbre, de rien, a fini par devenir tout. Qui donc, même parmi les vaincus, ne reconnaîtrait que cette conquête a été légitime, et que tant de services rendus, dans le gouvernement, les armées, l'industrie, le commerce, les lettres, les sciences, les arts, n'ont pas pleinement justifié cet avènement de la bourgeoisie, qui n'est autre chose, en somme, que l'avènement du peuple même ; car qu'est-ce qu'un bourgeois, sinon un ouvrier arrivé ? — Et qui surtout oserait prétendre, que de tant de vertus et de talents, il ne reste plus rien ? — Et enfin, est-il desséché ce tronc puissant, qui a tout porté, et d'où sont constamment sorties de si magnifiques floraisons d'hommes ? Est-elle épuisée cette race de travailleurs, qui des Alpes à l'Océan, du Rhin aux Pyrénées, depuis des siècles, laboure, cultive, exploite, tisse, forge, fabrique sans relâche ; cette race patiente au labeur, vaillante au combat, sobre et économe, prompte à s'émouvoir, passionnée de beaux sentiments, de grandes idées, habile à bien dire et à bien faire ; cette glèbe si noble, d'où ont jailli, en somme, toutes nos richesses et toutes nos gloires ! Ne trouve-t-elle plus les aliments de sa force et

de sa valeur, dans un climat tempéré et sur un sol fertile? Notre ciel est-il moins beau et notre sang moins pur?

Non, n'en déplaise aux pessimistes du dedans, et aux envieux du dehors, la France n'est pas finie. Malgré ses revers, elle marche toujours en tête des nations, « *incedit regina* ». Si nos lois ont devancé nos mœurs, si on nous a fait des institutions démocratiques, avant de nous faire des hommes démocratiques, cela est un mal, mais un mal réparable. Pour le guérir, il suffira, nous en avons la conviction, de mettre notre régime pédagogique en harmonie avec notre régime politique. — Napoléon avait conçu son Université pour lui faire produire des fonctionnaires et des soldats; faisons la nôtre pour lui faire produire des citoyens. Au lieu de couler tous les esprits de nos enfants dans un moule uniforme et médiocre, qui nous les rend le plus souvent vifs, brillants, alertes, mais légers, superficiels et présomptueux; efforçons-nous de faire naître en eux de bonnes habitudes intellectuelles, et sans tomber dans un utilitarisme étroit, limitons ce qu'on leur enseigne à ce qu'ils peuvent bien apprendre, de façon à ce qu'ils n'aspirent plus à savoir « tout », mais simplement quelque chose. Les études ne seront vraiment libérales que lorsqu'elles produiront des esprits libres, c'est-à-dire sérieux et modestes. Ouvrons

ces prisons où nous enfermons ces innocents, et où ils s'énervent et s'étiolent, et tâchons de leur faire, au grand air, des corps sains et vigoureux. Qu'on suspende enfin cette fabrication à jet continu de bureaucrates, de politiciens, d'avocats, de journalistes, de beaux esprits sceptiques, railleurs et stériles. Ces parleurs ne suffisent pas à sauvegarder la fortune publique et à accroître le bien-être commun, condition de la moralité commune. Pour fonder la vraie démocratie, il nous faut autre chose que des phrases, il nous faut des caractères et des actes; il nous faut des colons, des industriels, des pionniers, des voyageurs, des producteurs, des citoyens. Et comme rien n'existe dans nos lycées, pour nous faire ces âmes énergiques et morales, il faut tout sacrifier à l'urgente nécessité de les créer, et de façonner nos enfants, par une sorte d'entraînement raisonné, à la pratique quotidienne, à l'habitude de la justice, du courage et de la fraternité.

L'œuvre urgente, l'œuvre démocratique par excellence, est donc la régénération de nos systèmes d'éducation aristocratique. Pour réformer une armée, il faut songer tout d'abord à ses cadres; de même on doit commencer à faire la démocratie par le haut.

La bourgeoisie démocratique qu'on élèvera dans

nos lycées, ne sera pas une caste égoïste, elle sera la nation même. En elle, et par elle, devra s'opérer le rapprochement de ceux qui sont trop haut et de ceux qui sont trop bas; les uns abdiquant leurs regrets, et les autres leurs convoitises. Elle réunira en un faisceau les énergies trop divisées de ce pays; elle fera taire l'esprit de parti qui nous ruine; elle nous rendra la force, la paix, la santé, en nous rendant l'unité d'idéal politique et d'aspirations nationales.

C'est une grande tâche, et si la bourgeoisie sait bien s'y préparer, elle saura l'accomplir. Seulement le temps presse, et l'œuvre devient de jour en jour plus difficile; et cela, parce que le pouvoir que cette bourgeoisie tient encore dans sa main, lui échappe de plus en plus. — On demandait à un dompteur s'il avait peur dans la cage de ses fauves : « Le jour où j'aurai peur, dit-il, je serai dévoré ». — Notre classe moyenne me paraît assez semblable à ce dompteur. Jusqu'à présent, elle a pu, tant bien que mal, dominer les fauves; mais son prestige diminue chaque jour, et à mesure, s'accroît l'audace des affamés qui tournent autour d'elle. La bourgeoisie commence à avoir peur. Elle n'a qu'un moyen, un seul, d'échapper au pire destin, et de reprendre courage : c'est de se réformer par l'éducation,

et de mériter l'autorité, en méritant le respect.

Gambetta disait de sa voix retentissante : « Il n'y a pas de question sociale ! » Il se trompait, prenant son désir pour une réalité. Tant qu'il y aura dans une société, des misérables, des hommes qui voudraient vivre en travaillant, et ne le peuvent ; des enfants voués au vagabondage ; des femmes fatalement promises au vice ; des vieillards, usés par leur métier, et qui meurent de faim ; tant que cette troupe de faméliques et de souffrants, formera la masse profonde de la nation, il y aura une question sociale. Tous ces déshérités s'agiteront sans cesse sur leur lit de douleur ; ils seront l'instrument et la proie du tribun exalté, du fou, de l'ambitieux, qui leur promettra la fin de leurs maux, et les conviera à créer, par le fer et le feu, un ordre nouveau, où ils seront les maîtres à leur tour. Et tout ce qui distingue, extérieurement au moins, notre état social de l'état de barbarie, l'ordre public, la propriété individuelle, l'indépendance nationale, la paix, l'industrie, le commerce, le crédit, toutes ces précieuses et fragiles conquêtes de la civilisation, seront précaires, boîteuses et mal assurées. Les vieilles barrières, qui jadis protégeaient l'ordre, ont été emportées : cette foi politique, qui assurait le respect et l'obéissance à certains individus privilégiés ; cette foi religieuse, qui prêchait la résignation

aux autres, et plaçait leurs espérances hors de ce monde ; ces freins matériels et moraux, ont été brisés. On a dit aux misérables : « Il n'y a plus de paradis ; ou plutôt, votre paradis est ici-bas, à vous de le conquérir. » En même temps on les a armés ; on leur a donné des droits redoutables, qu'ils ne sont pas encore capables de comprendre et d'exercer. Le péril est donc grand. Selon nous, il n'y a qu'un moyen de le conjurer : élevons bien, élevons mieux, ces enfants qui seront nos maîtres. A cette armée de la démocratie, préparons des chefs respectés et respectables ; qui ne tiennent leurs grades, ni de la faveur, ni de la naissance, ni de la fortune, mais du mérite ; et qui, sachant se faire obéir librement, conduiront leurs troupes à l'honneur et non au pillage.

Telle est l'idée de ce livre ; nous avons indiqué les moyens de la réaliser, non les meilleurs peut-être, mais ceux qui nous paraissent tels. Sans doute on nous critiquera et on relèvera de nombreuses fautes ; mais cela n'est pas pour nous déplaire. Notre ambition sera pleinement satisfaite, si quelque grand esprit, reprenant notre thèse, la plaide mieux que nous, et la fait triompher devant l'opinion publique.

FIN.

TABLE DES MATIÈRES

DEUXIÈME PARTIE

LES RÉFORMES DANS LA DISCIPLINE INTELLECTUELLE.

TROISIÈME PARTIE

LES RÉFORMES DANS LA DISCIPLINE MORALE.

CONCLUSION

VERSAILLES, IMPRIMERIE CERF ET FILS, 59, RUE DUPLESSIS.

